

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Õppekava: Põhikooli mitme aine õpetaja

Gady Pähklemäe

ÕPETAJATE ARUSAAMAD KUJUNDAVAST HINDAMISEST NING  
OOTUSED KUJUNDAVA HINDAMISE RAKENDAMISE TOETAMISEKS

magistritöö

Juhendaja: lektor Liina Lepp

Tartu 2017

## Resümee

### **Õpetajate arusaamad kujundavast hindamisest ning ootused kujundava hindamise rakendamise toetamiseks**

Kujundava hindamise puhul on probleemideks kindlate arusaamade puudumine kujundava hindamise vajalikkusest ja konsensusetus terminoloogias. Sellest lähtuvalt oli magistritöö eesmärgiks välja selgitada, missugune on õpetajate arusaam kujundavast hindamisest, kuidas kirjeldavad õpetajad kujundava hindamise protsessi ning millised on õpetajate ootused kujundava hindamise rakendamise toetamiseks. Magistritöö oli kvalitatiivne uurimus, mille andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuude abil kuult Tartu maakonna ajalooõpetajalt, kes on kutse saanud või lähiajal saamas. Andmeanalüüsi meetodina kasutati kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodit. Uurimuse tulemused osutasid, et uurimuses osalenud õpetajate jaoks ei ole päris selge, mis on kujundav hindamine ning uuritavad tunnistasid, et ootavad praktikute kogemusi. Negatiivset suhtumist kujundava hindamise suhtes tuli pigem õpetajatelt, kellel endal kogemus kujundava hindamise rakendamisega puudus ja nägid seda esimese kooliastme teemana. Uurimusest selgus, et kujundava hindamise mõiste vajab uuringus osalenute hinnangu põhjal riikliku ühtsustamist ning tuge, et tagada kujundava hindamise rakendamist Eesti koolides.

**Märksõnad:** kujundav hindamine, kokkuvõttev hindamine, kujundava hindamise protsess, kujundava hindamise rakendamise toetamine

## **Abstract**

### **Teachers' understanding of formative assessment and expectations regarding support for its application**

Problems with formative assessment are the absence of consistent understanding about its need and consensus in terminology. Hence, the goal of this Master's Thesis is to find out, which is teachers' understanding of formative assessment, how they describe the process of formative assessment and which are their expectations regarding support of applying formative assessment. The thesis was a qualitative research, for which the data was gathered using semi-structured interviews with six teachers from Tartu County schools, who have or will have a vocation in history. Qualitative inductive content analysis was used as data analysis. Results showed, that for the teachers, who participated in the study, it was not clear, what formative assessment is and they admitted they expect know-how from practitioners. There was more negative attitude regarding formative assessment from teachers, who have not had first-hand experience with it and for them, its place is rather in elementary school. The study also showed that according to the study participants the term 'formative assessment' needs national unification to ensure its application in Estonian schools.

**Keywords:** formative assessment, summative assessment, process of formative assessment, support for application of formative assessment

## Sisukord

Resümee .....	2
Abstract .....	3
Sisukord.....	4
Sissejuhatus .....	5
1. Teoreetilised lähtekohad .....	7
1.1. Hindamise olemus ja liigid.....	7
1.2. Kujundava hindamise protsess .....	9
2. Metoodika.....	13
2.1. Valim.....	13
2.2. Andmete kogumine .....	14
2.3. Andmete analüüs .....	15
3. Tulemused .....	17
3.1. Õpetajate arusaamad kujundavast hindamisest .....	17
3.2. Kujundava hindamise protsessi kirjeldused .....	22
3.3. Õpetajate ootused kujundava hindamise rakendamise toetamiseks .....	33
4. Arutelu .....	43
4.1. Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus .....	48
Tänu sõnad .....	50
Autorsuse kinnitus.....	50
Kasutatud kirjandus.....	51
Lisad.....	55
Lisa 1. Andmete kogumise intervjuu kava	
Lisa 2. Väljavõtte kodeerimisest QCMap programmiga	
Lisa 3. Väljavõtte QCMap Exeli tabelist	

## Sissejuhatus

Hindamise eesmärk põhikooli riikliku õppekava kohaselt on toetada õpilase arengut, anda tagasisidet õpilase õppeedukuse kohta, innustada ja suunata õpilast sihikindlalt õppima, suunata õpilase enesehinnangu kujunemist, suunata ja toetada õpilast edasise haridustee valikul, suunata õpetaja tegevust õpilase õppimise ja individuaalse arengu toetamisel ning anda alus õpilase järgmisesse klassi üleviimiseks ning kooli lõpetamise otsuse tegemiseks (Põhikooli riiklik õppekava, 2011, §19).

Põhikooli riiklik õppekava toob välja ka kujundava hindamise võimaluse, annab ette, et kokkuvõttev hinne peab olema viiepalli süsteemis (Põhikooli riiklik õppekava, 2011, §21), kuid samas ei anna ta konkreetseid meetodeid, kuidas kujundavat hindamist peaks rakendama. Praktiliste näidete vähesust seoses kujundava hindamise meetoditega on välja toodud ka teistes uurimistöodes (Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam, 2004). Lisaks on kujundava hindamise vastu ühiskondlik surve (Pakosta, 2012), mis näeb hindamist kui strateegilist ja statistilist mõõtevahendit ühiskonna haridustaseme jälgimiseks (Anderson, 2015).

Varasemad uuringud maailmas (nt Andersson & Palm, 2017; Black et al., 2004; Brookhart 2009, 2011; Deci & Ryan, 2000; Kingston & Nash, 2011) on põhjalikult uurinud kujundavat hindamist ja sellega seotud küsimusi. Näiteks hiljutises artiklis Andersson ja Palm (2017) arutlesid kujundava hindamise mõiste üle ning vaatlesid tulemusi nende õpetajate puhul, kes võtsid osa professionaalse arengu programmist. Uuringu tulemusel leiti, et klassiruumis toimunud muutuste positiivsete ilmingute tulemused olid seotud programmiga, kus õpetajatele anti konkreetsemad juhiseid kujundava hindamise rakendamiseks (Anderson & Palm, 2017). Lisaks tuli välja antud uuringust, et kujundavat hindamisviisi kasutades omandasid õpilased ka oskused, mida nad õppekava järgi veel omandama ei peaks ning seda palju loomulikumas keskkonnas. Kingston ja Nash (2011) avastasid jälle, et kuigi näiteks otsingumootorit ERIC kasutades leidsid nad 407 sobivat artiklit ja Google Scholarist lausa 17 300 kujundava hindamise mõistet kasutavat artiklit, oli neile uuringuks sobivad vaid 13, mis pakkusid piisavalt palju informatsiooni metaanalüüsiks.

Eestis on kujundavat hindamist autorile teadaolevalt samuti uuritud (nt Jürimäe, Kärner, & Lamesoo, 2011; Kiil, 2013; Tiisvelt, 2013; TÜ Haridusuuringute..., 2011; Varblane, 2015), kus analüüsiti kujundava hindamise etappe. Lisaks on mitu uuringut (nt Koemets, 2003; Punnar, 2001) näidanud, et õpilased tahavad hindeid saada, kuid samas oli uuringute tulemustest näha, et kujundava hindamise tulemusel õpitulemused paranesid

(Koemets, 2003). Marju Varblase tööst, kus ta uuris kujundava hindamise eeliseid kokkuvõtva hindamise ees viiuliõppes Nõo Muusikakooli õpilaste ja nende vanemate hinnangul, ilmnes, et kujundava hindamise kasutamine on õpilaste poolt soovitud ja eelistatud kokkuvõtva hindamise asemel (Varblane, 2015). Lisaks ilmnes Varblase (2015) tööst, et õpilastele meeldis taoline enesehindamine, ise omale numbriline hinne määrata ning sellega omada vastutust ja tunnetada oma iseseisvust. Taolise enesehindamise teel said õpilased ise endale õppeaasta jooksul hindeid panna, lähtudes juba varasemalt õpetaja poolt selgitatud kujundava hindamise põhiküsimustele: 1. Mida olen hästi teinud? 2. Mida ja kuidas oleks vaja veel teha, et saavutada parem tulemus? 3. Kas ma olen oma tehtud tööga (harjutamisega) rahul? Veerandi ainsa numbrilise hinde märkis õpetaja aga ise õpilaste arutelu tulemusena tunnistusele. Samuti tõid antud kooli vanemate klasside õpilased välja, et selline hindamissüsteem on õiglane, kus hinnatakse õpilase panust harjutamisesse, mitte sooritust. Jürimäe, Kärner ja Lamesoo töös toodi välja, et üldiselt soovisid õpilased saada numbrilist hinnet vaid siis, kui see oli väga hea - sama kinnitas ka Tartu Ülikooli Haridusuuringute ja õppekava keskuse poolt 2011. a läbiviidud uuring (Jürimäe et al., 2011).

Kuigi erinevaid uuringuid kujundava hindamise kohta on tehtud nii Eestis kui ka mujal maailmas, on siiski jäänud puudu uuringust, kuidas toetada efektiivselt õpetajate kõrgetasemelist kujundava hindamise rakendamist (Andersson & Palm, 2017). Samuti on vähe uuritud seda, kuidas õpetajad oma tööd seoses kujundava hindamisega ise planeerivad. Näiteks on Kaili Miil (2013) välja toonud ühe praktilise võtte, kuidas kujundavat hindamist rakendada kirjandusõpetuses. Lisaks on loodud õppimist toetava hindamise lehekülje pilootversioon (Õppimist toetava..., s.a.), kuid kas ja kui palju teavad õpetajad teistest vahenditest ning millist abi oleks vaja juba tegutsevatele õpetajatele seoses kujundava hindamise rakendamisega, ei ole kahjuks teada.

Õppekavateooriat hindamise osas on uurinud Krista Mägi (2002) oma magistritöös, kus ta jõudis erinevaid õppekavasid (1996 ja 2002) ning valdkonna- ja ainearaamatuid analüüsides järeldusele, et hindamisega on neis dokumentides suur segadus. Esiteks puudusid ühtlustatud mõisted, teiseks käsitleti hindamist napilt või üldse mitte ning kõrgema astme dokumendid ei reguleerinud ka alama astme tingimuste vastavust (Mägi, 2002).

Kokkuvõtteks saab öelda, et kuigi kujundavat hindamist on uuritud palju, puuduvad selged arusaamad kujundava hindamise vajalikkusest ja dokumentides olevatest terminoloogiast. Taolises veidi veel segamini olevas õigusruumis tekibki küsimus, et kas ja kui palju on üldse praegu tegutsevatel õpetajatel ülevaadet kujundavast hindamisest ning kui palju tegelikult oleks vaja kujundava hindamise rakendamiseks toetust.

Käesoleva magistritöö eesmärk on välja selgitada, missugune on õpetajate arusaam kujundavast hindamisest, kuidas kirjeldavad õpetajad kujundava hindamise protsessi ning millised on õpetajate ootused kujundava hindamise rakendamise toetamiseks.

Järgnevalt antakse ülevaade hindamise olemusest ja liikidest ning kujundava hindamise protsessidest, uurimistöö metoodikast ja tulemustest.

## 1. Teoreetilised lähtekohad

### 1.1. Hindamise olemus ja liigid

Hindamine ja hinde mõisted on olnud pidevas kujunemises. Eesti keeles, kus sõnad hind, hinne ja hinnang on sarnase kõlaga, võib tekkida olukord, kus koolitööd võrdsustatakse tehtud töö või kaubaga (Sarv, 1996). Inglise keeles on hindamise kirjeldamiseks kasutusel põhiliselt neli sõna:

- *Evaluation*, mille tüveks on *value*, on kasutusel rohkem väärtuse tähendusega; eesti keeles oleks vaste hinnang (Sarv, 1996).
- *Assessment* sisaldab endas lisaks hindamisele ka kõrvaltähendusena arvestust, arvestamist; eesti keeles hindamine (Sarv, 1996).
- *Measurement* ehk täpselt mõõdetav „toodang“; eesti keeles mõõtmine (Sarv, 1996).
- *Grading* tähendab sorteerimist või klassifitseerimist; eesti keeles hinne, mis on hindamise (mõõtmise) tulemus (Alver, 1996).

Hindamisalases kirjanduses (nt Alver, 1996; Salumaa & Talvik, 2016) on välja toodud erinevaid hindamise liike. Näiteks saab ühe võimalusena hindamist jagada kolmeks:

- diagnostiline hindamine;
- kujundav hindamine;
- kokkuvõttev hindamine (Salumaa & Talvik, 2016).

Diagnostiline hindamine on teadmiste, oskuste ja vilumuste ning pädevuse algtaseme määramine. Antud hindamise eesmärgiks on informatsiooni kogumine ja seeläbi tekib õpetajal võimalus korrigeerida oma töökava või prognoosida tulevikus ettetulevaid raskusi õpitulemuste omandamisel. Diagnostilise hindamise vajadus lähtub õpilaste erinevast tasemest, vajadusest tagada järjepidev õppimine ja vajadusel kavandada õppeprotsessi, mis

toetub õpilaste vajadustele, et teada saada, kui palju on vaja õpilast järele aidata, et jõuda teistega samale tasemele (Salumaa & Talvik, 2016).

Kaili Miil (2013) on kirjeldanud oma töös, et kujundavaks hindamiseks nimetatakse hindamist, mis on mõeldud, et parandada õpilaste õppimist ning informeerida. Kujundavat hindamist on vaadeldud kui õpetamise, õppimise ja hindamise koostoimet (Blanchard, 2009), mis on enamasti ilma numbrilise hindeta hindamine ja eeldab õppijale tagasiside andmist. Kujundavat hindamist kasutatakse praegusel hetkel üha rohkem igapäevases praktikas ja sellises vormis, mis on vastuvõetav nii õpilasele kui ka õpetajale (Salumaa & Talvik, 2016).

Kokkuvõttev hindamine on õpilaste kujunenud teadmiste, oskuste, vilumuste ja pädevuste tase peale teema käsitlemist või õppeperioodi lõpus, mille eesmärgiks on teatud ajaks omandatud teadmiste, oskuste ja vilumuste ning pädevuste taseme fikseerimine, lähtudes riikliku õppekava õpitulemustest (Salumaa & Talvik, 2016). Kokkuvõttev hindamine on seega kujundava hindamise loogiline jätk. Kujundava hindamise puhul on rõhutatud, et kujundav hindamine on kui protsessi hindamine koos õpilaste poolt loodud produkti hindamisega (Brookhart, 2004). Kokkuvõtvalt saabki öelda, et nii kujundav kui ka kokkuvõttev hindamine on rakendatavad ühe eesmärgi nimel, mis moodustavad ühtselt eduka õppimise alustala (Black et al., 2011).

Kokkuvõtvat ja kujundavat hindamist on aegade jooksul kõrvutanud ja vastandanud mitmed autorid (nt Bloom, Madaus, & Hastings, 1981; Kadajas, 1996, Brookhart, 2008; Blanchard, 2009). Kokkuvõtva ja kujundava hindamise määratluse defineerimiseks sobib kõige paremini Blanchardi (2009) definitsioon: kokkuvõtva hindamise juures võib välja tuua lihtsa mudeli - esiteks õpetaja õpetab, seejärel õpilased õpivad ning viimaks toimub õpetajapoolne hindamine.

Lisaks on hindamist vaadeldud kui tagasiside vahendit, mis võib olla nii numbriline kui sõnaline. Numbriline tagasiside on ainult kirjalik ning seda annab õpetaja. Sõnaline tagasiside on nii suuline, mitteverbaalne (miimika, žestid) kui ka kirjalik. Sõnaline kirjalik tagasiside saab tulla nii õpetajalt, kaaslaselt kui ka õpilaselt endalt (Miil, 2013).

Hindamist on käsitlenud Häidkind ja Palts (2013), kui informatsiooni kogumist lapse ja tema arengukeskkonna kohta ning selle info analüüsimist. See sisaldab endas ka erinevaid olulisi aspekte nagu näiteks eesmärk, objekt, meetodid, protsess, hindajad ja väljundid (Häidkind & Palts, 2013).

Kujundava hindamise (formative assessment) mõistet kasutati esimest korda 1967.aastal Michael Scriven'i teoses „The Methodology of Evaluation“. Scriven eristas kujundavat hindamist, mille eesmärgiks on hinnangu andmine (*evaluation*) ja kokkuvõtvat



hindamist (*summative assessment*), mille eesmärk oli hindamine (*grading*) ehk lõpliku mõõdetava hinde väljapanek (Scriven, 1967).

Eestis on esimest korda kujundavat hindamist uue mõistena käsitletud 2010/2011. aastast riiklikes õppekavades, kus kujundava hindamise all hakati mõistma palju enam kui lihtsalt hinnete panemist - see tähendas kogu õppeprotsessi organiseerimist viisil, mis algab ühisest eesmärgipüstitusest, hõlmab igapäevast suhtluse struktuuri, erinevaid info kogumise ja tagasisidestamise viise (Tiisvelt, 2013).

### **1.2. Kujundava hindamise protsess**

Kujundava hindamise protsessi on kirjeldatud ajaloos erinevalt (Black & Wiliam, 1998) ning paljude autorite puhul (nt Black & Wiliam, 2009, Natriello, 1987; Sadler, 1989) on kirjeldatud seda, kui terviklikku tsüklilist protsess, mille keskmes on õppija või ülesanne, sõltuvalt sellest, kas keskendutakse õppijakesksele või väljundikesksele hindamisele.

Erinevad etapid, mida on kujundava hindamise juures vaja teha:

- õppe-eesmärkide seadmine ja esialgsete teadmiste väljaselgitamine;
- õpilastele tagasiside andmine;
- õpilaste kaasamine hindamisse ja hindamine;
- täiendava tagasiside andmine ja edasise arengu planeerimine (Jürimäe et al., 2014).

Kujundava hindamise tsüklilisuse puhul võib väita, et antud temaatika keskseks strateegiaks on tagasiside andmine (Black & Wiliam, 2009; Brookhart et al., 2009; Jürimäe, Kärner & Lamesoo, 2012) ning enese- ja kaasõppija hindamine (Brookhart et al., 2009; Jürimäe et al., 2012).

Kujundava hindamise protsess algab aga küsimusest, mida hinnata? Olulisemaks on teadvustada eesmärgid ja nende poole liikumise kaardistamine. Head õppe-eesmärgid on:

- õppijate jaoks olulised;
- pakuvad parajat väljakutset;
- on õppijatele arusaadavad (Jürimäe et al., 2014).

Siinkohal on kindlasti oluline, et õpetaja kaasaks õpilasi kavandamisesse nii, et arvesse võetaks ka nende isiklike eesmärgid, huvisid ja õpistiile. Samas ei tohi õpetaja ära unustada õppekava olulisemaid eesmärgid, milleni iga õpilane peaks teatud kooliastme lõpuks jõudma (Jürimäe et al., 2014).

Teiseks oluliseks küsimuseks on kujundava hindamise protsessis millal hinnata, sest hindamine, mis toimub vaid õppimise järel, ei anna piisavat informatsiooni ei õppija ega ka õpetaja töö tõhususe kohta (Jürimäe et al., 2014). Sellest tulenevalt on vaja õpetajal õppe-eesmärkide jagamise etapis läbiviija nn. eelhindamine, mille abil saab õpetaja kaardistada, kui kaugel õppijad eesmärgi saavutamisest on. Eelhindamine ei tohi kindlasti olla hindeline.

Tagasisidet on peetud kujundava hindamise võtmeelemendiks (Sadler, 1989), mis töötab, kui seda antakse õppeprotsessi ajal ning õppijaid kaasatakse hindamisprotsessi (Black & Wiliam, 2009). Tagasiside kaudu on võimalik anda ülevaade õpilase tugevustest ja nõrkustest konkreetsete õppe-eesmärkide täitmisel (Brookhart, 2004). Saadud informatsiooni põhjal saab õppija oma õppetegevust täiustada (Black et al., 2011) ja see toimib kolmel moel:

1. diskussiooni kaudu - annab võimaluse kaasata kõiki õpilasi;
2. dialoogi kaudu - personaalne interaktsioon õppija ja õpetaja vahel või õppijate vahel väikeses grupis;
3. kirjaliku tagasiside kaudu - individuaalne tagasiside, mis vastab õppija vajadustele ja annab suunised, kuidas liikuda eesmärgile lähemale (Black et al., 2011).

Igasugune tagasiside, mis abistab õpilast, peaks olema kirjeldav (Brookhart, 2004; Popham, 2008) ja näitama õppijale, mida ta saab kohe ette võtta selleks, et tema õpitulemused oleksid kooskõlas õppekavas esitatud nõuetega (Popham, 2008). Tagasisidet on vaja anda õppimisprotsessile, protsessi tulemusena valminud produktile ja progressile, mis näitab, kuidas õppija on õppeprotsessi käigus edenenud (Danielson, Fluckiger, Pasco, & Tixier y Vigil, 2010). Selleks, et tagasiside oleks tulemuslik:

- tuleb veenduda, kas kriteeriumid, mille alusel õpetaja tagasisidet annab, on õpilastele arusaadavad ja eelnevalt teada;
- tuleb selle andmiseks kavandada aega;
- peab õpilastel olema võimalus oma õppimist reflekteerida;
- peab õpilane aru saama, mida tuleb parandada (Salumaa & Talvik, 2017).

Paljud autorid (nt Jürimäe et al., 2012; Leahy et al., 2005) on uurinud ja avastanud kujundava hindamise kohta, et õpetajate arvamuste kohaselt nõuab tagasisidestamine täiendavat aega, kuid seda vaid alguses, kui õpilased ja õpetaja ei ole uue hindamissüsteemiga veel harjunud. Samas ei peaks tagasiside andmine olema seotud küll lisaajaga, kuna see peaks

olema õppeprotsessi üks loomulik osa, kus õpetajal on võimalus suhelda oma õpilastega ülesande täitmise ajal ja anda tagasisidet jooksvalt (Brookhart, 2007/2008).

Rakendades kujundavat hindamist, peaks olema peamine eesmärk õppija areng ja ennast juhtiva õppija kasvatamine (Black & Wiliam, 2009), mistõttu on oluline suunata õppija tagasiside vastuvõtmiselt enesehindamisele (Blanchard, 2008).

Enese- ja kaasõppija hindamise kaudu õppijate kaasamine hindamisprotsessi on üks peamisi kujundava hindamise protsessi tegureid, mis aitab õppijal võtta vastutus oma õppimise eest ja saada oma õppimise omanikuks (Black & Wiliam, 2009). Autorid Atkin ja Sato (2006/2007) on võtnud eesmärgiks julgustada õpetajaid, et nad usaldaksid õpilasi hindajatena. Samas kaasõppijate hindamine võib olla tagasiside või hinnangu andmine, kuid see ei tähenda alati hinde panemist.

Enese- ja kaasõppija hindamise üheks vahendiks on edukriteeriumite loend või hindamismudel, mis aitavad muuta hindamise läbipaistvamaks, vähendada subjektiivsust ja luua turvaline keskkond hindamiseks (Andrade et al., 2009; Brighton, Callahan & Moon, 2005).

### ***1.2.1. Hindamismudel.***

Hindamismudel on loodud õpikeskkonna turvaliseks hindamiseks (Akawai, Andrade & Wang, Du, 2009; Brighton et al., 2005), mis käib enese- ja kaasõppija hindamise vahendite alla. Õpetajad, kes oskavad suurepäraselt tagasisidet kirjutada, teavad, kuidas peab looma hindamise instrumenti ning on võimelised tegema valikuid võimalike hindamisvahendite vahel (Popham, 2009). Hindamismudeli peamine eesmärk on aidata kaasa enesehindamise kujunemisele, mis peab olema koostatud selliselt, et õpilane saaks olla oma soorituse suhtes kriitiline (Jürimäe et al., 2014).

Hindamismudel koosneb kolmest osast: kriteeriumite nimekiri (mille alusel hinnatakse õppimise eesmärke), erinevate saavutustasemete hindekskala ja iga kvaliteeditaseme kirjeldus (Huertas, Panadero & Tapia, 2012). Enese- ja kaasõppija hindamine toimub hindamismudelis kirjeldatud kriteeriumite alusel, mis on õppija jaoks teada enne õppimise juurde asumist ja ta järgib neid kogu õppeprotsessi jooksul (Huertas et al., 2012). Selleks, et õppijad võtaksid lihtsamini vastutust oma õppimise eest, tuleks neile näidata oma töö hindamise aluseks olevaid kriteeriume, milles on enne tööd kokku lepitud (Leahy et al., 2005). Läbi selle saab tõsta enesehindamist, mis annab võimaluse tekkimaks klassiruumi kultuurile, mis lihtsustab õpetajapoolset hindamist ja õpilaste õppimist (Black & Wiliam, 1998).

Hindamismudeli põhjal peab õppija saama vastused küsimustele:

- Missugused on saavutatavad õpitulemused?
- Missugused on soorituse erinevad tasemed?
- Missugused on soorituse tasemete kriteeriumid?
- Missugune on erinevate õpitulemuste kaal tervikülesande kontekstis (Jürimäe et al., 2014)?

### ***1.2.2. Kujundava hindamise kajastamine õppekavades.***

Õppekavateooriat hindamise osas on uurinud Krista Mägi (2002) oma magistritöös, kus ta jõudis erinevaid õppekavasid (1996 ja 2002) ning valdkonna-aineraamatuid analüüsides järeldusele, et hindamisega on neis dokumentides suur segadus. Esiteks puudusid ühtlustatud mõisted, teiseks käsitleti hindamist napilt või üldse mitte ning kõrgema astme dokumendid ei reguleerinud ka alama astme tingimuste vastavust (Mägi, 2002).

2011. aasta põhikooli riiklikusse õppekavasse (edaspidi PRÕK) on sisse kirjutatud juba kujundav hindamine (PRÕK §20) ja ka see, mida see endast peaks kujutama. Samas pole praktilisi lähenemisi kujundavale hindamisele ette antud - see jääb ikkagi kas kooli või aineõpetaja välja mõelda (Miil, 2013). PRÕK §20 punktis 4 tuuakse välja küll kujundava hindamise üks vahend - õpimapp, kuid kahjuks rohkem infot erinevate võimaluste ja meetodite kohta antud õppekavas ei kajastata.

2013. aasta PRÕK §20 täpsustati kujundava hindamise all punkti 2, mis tõi välja järgneva:

Õppetunni vältel saab õpilane enamasti suulist või kirjalikku sõnalist tagasisidet õppeainet ja ainevaldkonda puudutavate teadmiste ja oskuste (sealhulgas üldpädevuste, kooliastme õppe- ja kasvatusesmärkide ja läbivate teemade) kohta. Kogu õppepäeva vältel annavad õpetajad ja teised õppe- ja kasvatusalal töötavad isikud õpilasele tagasisidet, et toetada õpilase käitumise, hoiakute ja väärtushinnangute kujunemist. Põhikool reageerib juhtumitele, mis on vastuolus üldtunnustatud väärtuste ning heade tavadega.

Kokkuvõttena nähtub, et kujundava hindamise rakendamine on koolides tänasel päeval ette nähtud, kuid kuskil pole kindlalt öeldud, kuidas seda teha tuleks ehk, et hindamise käsitlemine õppekavades on muutunud spetsiifilisemaks, kuid praktilised tegevused tuleb siiski ise välja mõelda.

Käesoleva magistritöö eesmärk on välja selgitada, missugune on õpetajate arusaam kujundavast hindamisest, kuidas kirjeldavad õpetajad kujundava hindamise protsessi ning

millised on õpetajate ootused kujundava hindamise rakendamise toetamiseks. Püstitatakse kolm uurimisküsimust:

1. Missugune on õpetajate arusaam kujundavast hindamisest?
2. Kuidas kirjeldavad õpetajad kujundava hindamise protsessi?
3. Millised on õpetajate ootused kujundava hindamise rakendamise toetamiseks?

## **2. Metoodika**

Käesoleva töö metoodika aluseks on valitud kvalitatiivne uurimisviis, mis võimaldab kirjeldada ja selgitada tegelikku elu ilma üldistusi tegemata inimeste individuaalsete tõlgenduste ja tähenduste kaudu (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara, 2010). Lisaks aitab kvalitatiivne sisuanalüüs arvestada konteksti ning on oma olemuselt võrdlemisi paindlik ja intensiivne, pakkudes süstemaatilisi reegleid tekstide sisu ja tähenduste kodeerimiseks.

### **2.1. Valim**

Valimi koostamisel lähtuti eesmärgipärasest mugavusvalimist. Valimi moodustamisel võeti aluseks kriteeriumid, et isik töötab andmete kogumise hetkel koolis ja on saanud või on saamas lähiajal (s.o ühe kuu jooksul) ajalooõpetaja kutse. Koolis töötavad isikud on vähemal või rohkemal määral siiski seotud hindamisega, kuid ajalooõpetajatele oli kujundava hindamise kohta olemas esmased suunised esimestena kirjapandult õppekava lisas.

Esmalt viidi läbi prooviintervjuu uurija isikliku kontakti kaudu. Hilisemad intervjuueeritavad olid samuti uurija isiklike kontaktide kaudu leitud. Intervjuus osalemise nõusoleku järel sai kokkulepitud kohtumise aeg intervjuu läbiviimiseks. Uuringus osales kuus intervjuueeritavat Tartu maakonna viiest koolist. Valimisse mahtusid mõlema soo esindajad vanuses 28 kuni 55 aastat, õpetaja töökogemusega 2 kuud kuni 37 aastat. Valimis osales ka kaks ajalooõpetaja kutse saanud isikut, kes tegutsevad koolis teistel ametikohtadel. Valimi moodustanud isikute hulgas oli neid, kellel puudus enda hinnangul kogemus kujundava hindamisega seoses ning oli ka neid, kes olid läbinud teemakohaseid koolitusi. Tabelis 1 on esitatud uuritavate taustaandmed, milles nimed on konfidentsiaalsuse tagamiseks asendatud pseudonüümidega.

**Tabel 1.** Intervjueeritud õpetajate andmed

Pseudonüüm	Töökogemus õpetajana	Töötab hetkel ajalooõpetajana	Omab kogemust kujundava hindamise rakendamisega	Läbinud koolituse(d)
Kersti	2 kuud	Jah	Jah	Ei
Hans	8 aastat	Ei	Jah	Ei
Mari	9 aastat	Ei	Jah	Jah
Indrek	34 aastat	Jah	Ei	Ei
Tiiu	34 aastat	Jah	Ei	Jah
Juhani	37 aastat	Jah	Jah	Jah

## 2.2. Andmete kogumine

Kuna käesoleva magistr töö eesmärgiks oli selgitada, missugune on õpetajate arusaam kujundavast hindamisest ning millised on õpetajate ootused kujundava hindamise rakendamise toetamiseks, siis valiti andmete kogumise viisiks poolstruktureeritud intervjuu.

Intervjuude läbiviimiseks oli koostatud intervjuude küsimuste kava, mille koostamisel lähtuti uurimisküsimustest (nt Collins & Osborne, 2001; Jürimäe et al., 2014). Vastavalt uurimisküsimustele moodustus kaks teemaplokki: 1. Kuidas kirjeldavad õpetajad kujundava hindamise eesmärki ja protsessi? 2. Millised on õpetajate ootused kujundava hindamise rakendamise toetamiseks? Iga teemaplokk sisaldas kuut põhiküsimust ning nende all olevaid lisaküsimusi. Näiteks oli üheks põhiküsimuseks „Palun kirjeldage kujundava hindamise protsessi“ ja selle lisaküsimused olid näiteks „Kuidas toimub Teie arvates õppeprotsesside kavandamine ja eesmärkide seadmine?“, „Milles seisneb Teie arvates eesmärkide jagamine?“. Intervjuu küsimuste detailsem kava on esitatud lisas 1.

Esmalt viidi läbi prooviintervjuu, et välja selgitada, kas küsimustik võimaldab saada vastuseid uurimisküsimustele ning millised küsimused võivad tekitada segadusi. Prooviintervjuu viisin läbi Hansuga, kes ei ole töötanud ajalooõpetajana, kuigi ta oli ajalooõpetajaks kunagi õppinud. Tema igapäevast tööst lähtuvalt olid tema väärtushinnangud ja suhtumine hindamisse hetkel aineõpetajatena tegutsevate isikutega võrreldes erinev. Näiteks rõhus ta oma intervjuus väga palju just õpilaste individuaalsusele ja vastu tulemise vajalikkusele. Intervjuu kavas endas olulisi muudatusi aga peale prooviintervjuud ette ei võetud. Järgnevatel intervjuudel ajal esitati jooksvalt täiendavaid küsimusi ning kohandati küsimused vastavalt olukorrale (nt „Teie“ – „Sina“).

Kuna prooviintervjuu järgselt intervjuukavas muudatusi ei tehtud, siis sellest lähtuvalt otsustati kasutada prooviintervjuu tulemusi hilisemas analüüsis. Prooviintervjuu võimaldas uurijal kogeda intervjuu läbiviimisega seotud ohte ning mõista poolstruktureeritud intervjuu

paindlikkust. Näiteks sai poolstruktureeritud intervjuus arvestada õpetajate erinevate suhtlusviisidega ja sellest tulenevalt õpetajaid kas suunata või toetada intervjuu ajal. Intervjuude ajal ilmsid ka teemad, mida antud uurimustöö raames ei uuritud, kuid mis antud hetkel pakkusid huvi. Taolisi täpsustusi ei lasknud intervjuueerija väga pikalt arendada ning neil teemadel sai hiljem intervjuu väliselt pikemalt arutleda. Lisaks oli prooviintervjuu väga heaks vahendiks, et kontrollida intervjuu sobivust teemaga (Hirsjärvi et al., 2010) ning aitas selgitada intervjuu küsimuste kava täpsustamise vajadust. Antud hetkel jäi intervjuuküsimuste kava aga täpsustamata, kuna poolstruktureeritud viis võimaldas intervjuueeritavaga veidi vabamalt suhelda ning küsida täpsustavaid küsimusi. Ei näinud vajadust ka näiteks „Teie“ ja „Sina“ muutmiseks, kuna see ei muutnud uurimise sisu, vaid lähtus pigem viisakusreeglitest ja eraldi kokkulepetest intervjuueeritavatega.

Prooviintervjuu pikkuseks oli 49:12 ja intervjuu salvestati diktofoniga, mille kasutamise vajalikkust selgitati ka enne intervjuud intervjuueeritavale. Samad reeglid kehtisid ka teistele intervjuudele. Erandina on üks intervjuu salvestatud läbi veebikeskkonna, kasutades *zoom.us* pakutavat videokõne teenust. Kõikidele uuritavatele kinnitati andmete kaitsega seotud aspekte ning selgitati, et pole olemas valesid vastuseid, kuna uurimus käsitleb uuritava isiklikku arvamust.

Intervjuud viis uurija läbi 2017 a. maikuu jooksul kuue õpetajaga viiest erinevast koolist eelneva kokkuleppe alusel. Uuritavatega võeti ühendust personaalselt, milles tutvustati töö teemat, küsiti nõusolek intervjuu läbiviimiseks ning lepiti kokku täpsemalt intervjuu läbiviimise aeg ja koht. Intervjuu vestluse sissejuhatust ja lõpu arutelu ei salvestatud. Salvestati vaid intervjuu küsimuste kavas olevaid küsimusi ja vastuseid. Pikima vestluse kestuseks oli 01:05:21 ja lühima 22:26.

### **2.3. Andmete analüüs**

Andmete analüüsiks kasutati kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodit, mis aitas keskenduda teksti sisule ja kontekstilisele tähendusele. Andmete analüüs oli jagatud kolme suuremasse etappi: intervjuu transkribeerimine, kodeerimine ja kategooriate moodustamine.

Andmete analüüsimist alustati intervjuude täiemahulise transkribeerimisega ehk rääkija kõne pandi kirja nii täpselt kui võimalik (Yow, 1994). Heli tekstiks muutmisel kasutati *VLC media player*-i abi, mis võimaldas intervjuude helisalvestusi kuulata aeglasema tempoga, seisata ja tagasi kerida vastavalt vajadusele. Intervjuudes kuuldu sai kirjutatud üles nii täpselt kui võimalik. Lisaks kasutati intervjuude hoiustamiseks ja helifailide jagamiseks juhendajaga

*dropbox.com* veebipõhist failide hoiustamise ja jagamise teenust. Transkribeeritud teksti oli kokku 63 lehekülge, keskmiselt 10,5 lehekülge intervjuu kohta.

Intervjuude transkriptsioonide lugemise järel tuletati koodid tekstis oluliste lausete või seisukohtade kogumiseks, mis olid seotud püstitatud uurimisküsimustega. Kodeerimise eesmärgiks on teksti mõistmine, osadeks jaotamine ning kategooriate loomine ja süstematiseerimine (Laherand, 2008). Kodeerimisel kasutati *QCAmap* programmi, mis on loodud tekstide analüüsimiseks kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil. Lõigud märgistati ja määrati neile vastav sisust tulenev kood, mis kokkuvõtlikult kirjeldas tähenduslikku üksust. Tähendusliku üksuse korral prooviti leida seos uuritava teemaga, mis võis olla mitmetähenduslik ja koosneda rohkem, kui ühest lausest ja seisukohast (Granheim & Lundman, 2004). Eelnevast lähtuvalt valiti tähenduslikeks üksusteks teksti osi, mis omasid töö uurimusküsimustest lähtuvalt tähenduslikku mõtet.

*QCAmap* programm andis võimaluse valida ja koondada tähenduslikud üksused ning lisada neile koodid (lisa 2). Peale kodeerimist sai koostada kõikidest koodidest *Excel* tabeli (näited koodidest: *rakendada vaid algklassides; et kujundavat hindamist ei rakendataks; toimivad töövahendid, töövahendite olemasolu, abivahendid*). Lisaks saab tekkinud koode näha lisa 3. Lisaks kaasati andmete usaldusväärsuse suurendamiseks protsessi ka uurimusega mitteseotud isik, kellega koos arutati läbi erinevused kodeerimises, kuni jõuti üksmeelele.

Kategooriad moodustati kodeerimise käigus tekkinud koodidest. Kategooriad saab jagada alamkategooriateks ja peakategooriateks, kus alamkategooriad moodustati sarnase sisuga koodidest, mille nimetus tuleneb kategooria sisust. Näiteks alamkategooria „Õpetaja töövahend“ sisaldas järgnevaid alamkategooriaid: „Ajaplaneerimise vahend“ ja „Õpetaja eneseanalüüs“.

Alamkategooriatest, mille sisu oli sarnane, moodustati peakategooriad, näiteks alamkategooriad „Iseseisvaks õppimine“, „Vastutuse võtmine“, „Ettevalmistus gümnaasiumiks“, „Tööde parandamine tagasiside põhjal“ ja „Õpetajate koostöö“ moodustasid peakategooria „Õppeprotsess“. Peakategooriaid moodustus alamkategooriatest kokku 15.

Tulemused esitatakse kvalitatiivse sisuanalüüsi tulemusel moodustatud kategooriate põhjal. Tulemuste tõlgendamiseks ja teksti ilmetamiseks valiti intervjuudest tekstinäiteid, mida töösse lisamiseks vähesel määral toimetati nii, et teksti sisu ei muutunud.

Suurendamaks töö usaldusväärsust ja saamaks ülevaadet töö edenemisest pidas uurija uurijapäevikut, kuhu kirjutati jooksvalt sissekandeid uurimuse igal etapil (Creswell & Miller, 2000), mis aitas kaasa ka töö planeerimisele. Lisaks kirjeldati uurijapäevikus töö käigus tekkinud küsimusi ja probleeme ning lisaks andis uurijapäevik hea ülevaate töö edenemisest.



Näiteks kirjeldati uurijapäevikus intervjuude tegemise protsessi - anti teada intervjuude toimumisest ning kirjeldati intervjuu toimumisega seotud nüansse, mida järgmise intervjuu tegemise ajal silmas võiks pidada.

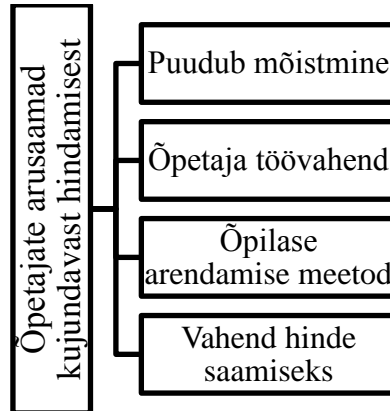
### 3. Tulemused

Käesoleva magistritöö eesmärk oli välja selgitada, missugune on õpetajate arusaam kujundavast hindamisest, kuidas kirjeldavad õpetajad kujundava hindamise protsessi ning millised on õpetajate ootused kujundava hindamise rakendamise toetamiseks.

Andmeanalüüsi tulemused esitatakse uurimisküsimuste kaupa. Iga uurimisküsimuse juures kirjeldatakse põhjalikumalt tekkinud kategooriaid ja alamkategooriaid ning tulemusi kinnitatakse tsitaatidega intervjuudest.

#### 3.1. *Õpetajate arusaamad kujundavast hindamisest*

Järgnevalt antakse ülevaade uurimisküsimuse „Missugune on õpetajate arusaam kujundavast hindamisest“ andmeanalüüsi tulemustest. Joonisel 1 on esitatud andmeanalüüsist eristunud kategooriad.



**Joonis 1.** Uurimisküsimuse „Missugune on õpetajate arusaam kujundavast hindamisest?“ kategooriate jaotus.

##### 3.1.1. *Puudub mõistmine.*

Andmete analüüsi käigus moodustus kategooria „Puudub mõistmine“, mis koosnes kahe uuringus osalenud õpetaja arvamustest, kes väitsid, et nad pole siiani kujundavast hindamisest täielikult aru saanud või ei olnud veendunud, et selline asi peaks üldse sellise nime all toimima.

*Kujundav hindamine on ainult see, et õpetaja muudkui kirjutab mida ta nüüd juurde õppinud või mida millist õpitulemust ta ei ole omandanud siis seda tohutut kohutavat bürokraatiat (...) ei huvita mitte vähemalt 90% lapsevanematest ja 99% või isegi 100% õpilast, et see enamasti võib huvitada ainult kooli juhtkonda (Tiiu).*

Uuringus osalenud õpetajate hulgas leidsid isikuid, kes tunnistasid, et nad pole siiani täielikult aru saanud, mis asi on kujundav hindamine. Uuritavad olid käinud küll koolitustel ja püüdnud organisatsiooni tasandil kujundavat hindamist igatpidi mõista, kuid lõplikku formuleeringut pole nad veel leidnud ning üks uuritavatest oli veendunud, et vastust küsimusele „Mis on kujundav hindamine“ ei tea Eestis üldse vist veel mitte keegi.

*Kujundav hindamine jäänud teatud määral arusaamatuks. Esialgu oli selline arvamus, et kujundav hindamine tähendab sõnalist hindamist, siis läbisime mitmed koolitused ja seal tehti selgeks, et kujundav hindamine ei ole üldse sõnaline hindamine vaid tegelikult ta seotud väga tihedalt lapse enesehindamisega. Ja teatud meetodite kasutamisega, projekti õppega ja muu sellise kaasaegsega. Ja seetõttu asi natukene segane (Tiiu).*

Kaks uuringus osalenut ei olnud kindlad, kas kujundav hindamine sobib põhikooli viimastesse klassidesse ning leidsid ka üks uuritav, kes leidis, et kujundav hindamine ei stimuleeri õpilasi ega ole seeläbi ka sobiv vahend pidevas õppetöös.

### **3.1.2. Õpetaja töövahend.**

Andmete analüüsi käigus moodustus kategooria „Õpetaja töövahend“ alamkategooriatest „Ajaplaneerimise vahend“ ja „Õpetaja eneseanalüüs“.

**Ajaplaneerimise vahend.** Uuringus osalenud õpetajad rõhutasid, et kujundav hindamine on ajaliselt väga hea töövahend, mille abil aega ja eesmärke planeerida, sest siis tuleb endale selgeks teha protsess, kuhu tahetakse jõuda.

*Eeskätt see [kujundav hindamine] toimib selles, et õpetaja teeb märkmeid terve õppeperioodi (...) märkmeid õpilase saavutusest. Mida ta on ära õppinud, mida ta ei oska. Mida oleks vaja veel toetada. Mida oleks vaja tema käest nõuda (Mari).*

Üks uuritav tõi välja ka selle, et õpetajad ise kasutavad kujundavat hindamist selleks, et üleminekul järgmise aastaga arvestada eelmise aasta vajaka jäämist. Kujundava hindamisega antakse info õpilase kohta kolleegidele edasi ehk mis jäänud materjalist

õpetamata, mis on tal võib olla nõrgemad, mis on tugevamad küljed, mida kajastatakse ka lapsevanematele.

Uuritavad, kes kujundavat hindamist ise ei ole endi sõnul praktiseerinud olid arvamusel, et see on ajamahukas tegevus.

**Õpetaja eneseanalüüs.** Kujundavat hindamist oli uuringus osalenute poolt kirjeldatud kui eneseanalüüsi vahendit, mis peab olema eesmärgistatud, sihipärane ja läbimõeldud. Uuringus osalenud õpetajad arvasid, et õpetaja analüüs, kui kujundava hindamise vahend, peaks hõlmama endas rohkem, kui vaid tunni läbi viimist töövihiku ja õpiku abiga ning selle alusel hindamist.

*Et õpetajal peab jätkuma eneseanalüüs, tunnianalüüs. See ei saa olla lihtsalt, et ma teen tunni töövihik ja õpik. See [tegevus] peab olema (...) eesmärgistatud, sihipärane, läbimõeldud. (Hans).*

Kokkuvõtvalt võib öelda, et uuringus osalenud õpetajad näevad kujundavat hindamist kui töövahendit, mis aitab aega ja eesmäärke planeerida ning on informatiivne abivahend ka teistele õpetajatele, kes antud õpilasega töötavad. Uuritavad, kellel puudus otsene kogemus kujundava hindamisega, nägid seda pigem ajamahuka tegevusega, millest huvitub vaid juhtkond.

### **3.1.3. Õpilase arendamise meetod.**

Peale kategooriate „Puudub arusaam“ ja „Õpetaja töövahend“ lisandus andmete analüüsi käigus ka kategooria „Õpilase arendamise vahend“, mis koosnes omakorda alamkategooriatest „Õpilase õpitulemustele hinnangu andmine“, „Positiivse tagasiside vahend“ ja „Õpilase isiklik areng“.

**Õpilase õpitulemustele hinnangu andmine.** Uuritavad kirjeldasid, et kujundav hindamine on õpilasele suulise hinnangu andmine läbi pideva protsessi, mille eesmärgiks on õpilase arendamine.

*Minu jaoks tähendab see [kujundav hindamine] seda, et ma tean õpilase võimeid mingi ajaperioodi jooksul. Oskan anda neile sellele adekvaatse hinnangu. Väljendada seda sõnades sest sageli numbriline hinne ja tegelikult ja tegelik olukord kokku ei lähe (Mari).*

Kujundavat hindamist nägid uuringus osalejad kui võimalikult individuaalset lähenemist, mis peaks vaatama igat õpilast ja tema arengut eraldi ning vastavalt sellele hindama tema arengut, mitte konkreetseid punkte konkreetsetes töödes. Osadel uuringus osalenud õpetajatel tekkis kahtlus, kas kujundava hindamise kaudu õpilane areneb, kuid toodi siiski välja, et kui on toimunud areng, siis on ju kõik positiivne.

*Ta saab selge pildi sellest, mis sugused oskused tal juba on, mida ta juba oskab, mida ta peab tegema selleks, et olla parem (Mari).*

Uuritavad tõid seoses õpilasele hinnangu andmisega välja, et selle kõige juures on väga olulisel kohal ka suhtlus õpilase ja õpetaja vahel, sest õpetaja peab andma suuniseid edaspidiseks tegevuseks ning jälgib, kas nendest suunistest ka lähtutakse. Uuringus osalenud õpetajad tõid välja, et kõige olulisem on kujundava hindamise juures see, et tegemist on vahendiga, mis aitab kõige rohkem just õpetajat ennast ning on hea informatsioon lapsevanematele oma lapse arengutaseme määramiseks.

*Ta [õpilane] saab selge pildi sellest, missugused oskused tal juba on, mida ta juba oskab, mida ta peab tegema selleks, et olla parem ja vanematele täpselt samamoodi (Mari).*

Kokkuvõtvalt saab öelda, et uuringus osalenud õpetajate arvates on kujundava hindamise puhul oluline jälgida iga õpilase arenguprotsessi ning anda adekvaatset tagasisidet, mis peaks andma kõikidele osapooltele selge pildi, milliseid oskuseid õpilane on juba omandanud ning mida ta peaks veel tegema, et olla parem.

**Positiivse tagasiside vahend.** Lisaks sellele, et uuritavad tõid välja õpilase arendamise meetodi all hinnangu andmisega seostuvad arusaamad, selgus uuringus ka see, et kujundava hindamise puhul on tegemist positiivse tagasiside vahendiga.

Kujundavat hindamist kirjeldati olukorrana, kus lapsel ei oleks negatiivset tagasisidet. Tegemist on olukorraga, kus õpetaja tunnustab õpilast igasuguse arengu eest ning annab soovitusi oma tulemuste parandamiseks ning julgustab õpilasi jõudma tulemusteni teisiti.

*Toetab, suunab ja jõustab õpilast (...) kinnitab õpilasele, et see mis sa teed on kas see hästi või ütleb, et vot sa pead natukene teistmoodi tegema, et tulemuseni saada. Ta [õpetaja] ei anna talle õigeid vastuseid ette vaid ta suunab näiteks kus selle teksti lõigust sellele vastuse leiab (Hans).*

Positiivne tagasiside peab kokkuvõtvalt olema toetav, suunav ja julgustav ning pakkuma adekvaatset tagasisidet õpilase reaalsel arengutasemel.

**Õpilase isiklik areng.** Peale õpilasele hinnangu andmise ja positiivse tagasiside vahendi, kirjeldasid uuritavad kujundavat hindamist ka läbi õpilase isikliku arengu, mille all uuritavad vaatesid eneseanalüüsi küsimusi, õpihimu ja motivatsiooni suurendamist ning väärtustega seotud eesmärgi.

Eneseanalüüsi arendav tähendas seda, et õpilane teeb koostöös õpetajaga pidevalt vahekokkuvõtteid ja räägib, mida oleks vaja veel arendada.

*[Kujundav hindamine] Kus sa vahepeal teed õpilastega mingeid vahekokkuvõtteid ja räägid mida ta peaks arendama (...) Sealt võiks see õpilase eneseanalüüsis oskus areneda (Kersti).*

Kokkuvõttena nähtus, et antud intervjuudes osalenud õpetajate jaoks oli kujundav hindamine seotud väga tihedalt õpilaste isikliku arenguga, mis omakorda on seotud koostööga õpilase ja õpetaja vahel. Uuringus osalenud õpetajate arvamuse järgi on kujundav hindamine andnud õpetajatele ülesandeks abistada õpilastel seatud eesmärgi saavutada ning hoida üleval õpihimu ja motivatsiooni.

#### **3.1.4. Vahend hinde saamiseks.**

Viimase kategooriana uurimisküsimuse „Missugune on õpetajate arusaam kujundavast hindamisest“ puhul saab vaadelda „Vahend hinde saamiseks“, mille alla koondati erinevad praktilised tegevused ja hinde kujunemine.

Üks uuringus osalenud õpetaja uskus, et kujundav hindamine on see, mis hõlmab enda alla grupitöö, projektiõppe ja infotehnoloogiliste vahendite kasutamise. Samuti võrdsustas see õpetaja kujundava hindamise osalise projektiõppega, mida ei nähtud mitte pideva protsessi, vaid üks kuni kaks korda aastas toimuva projekti nädalaga, mille käigus ei tohiks enam hinde leidmine olla õpetaja jaoks oluline.

*Ma üldse ei kasutaks terminit kujundav hindamine. Mina räägiks osaline projektiõppe, et aga see võiks olla selliste projekti nädalatega (Tiit).*

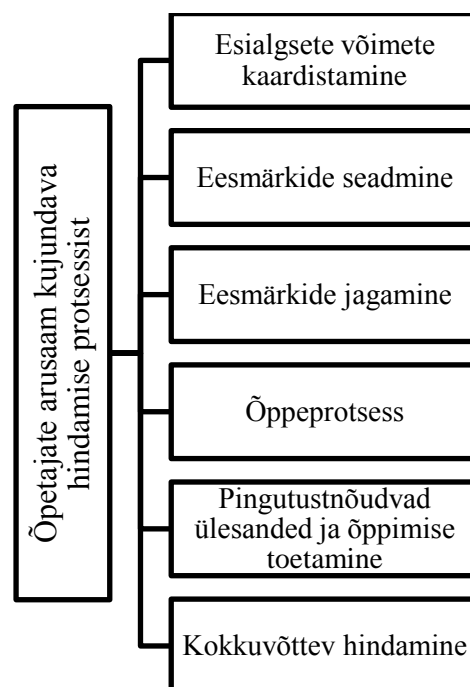
Intervjuus osalenud õpetajad võrdsustasid kujundavat hindamist kui hinde kujunemist perioodi lõpuks, mis oli protsess, kus erinevatest hinnetest kujundati hinne trimestri või veerandi lõpuks.

Kokkuvõtteks saab öelda, et uuringus osalenud õpetajad näevad kujundavat hindamist kui vahendit hinde saamiseks, mis hõlmab endas erinevaid praktilisi tegevusi, osalist projektiõpet ja hinde kujundamist perioodi lõpuks.

Uurimisküsimuse „Missugune on õpetajate arusaam kujundavast hindamisest?“ puhul tõid uurimuses osalenud õpetajad välja, et kujundav hindamine on töövahend, mis aitab aega ja eesmärke planeerida. Lisaks on kujundav hindamine informatiivne kõigile, mille läbi oli võimalik saada adekvaatne pilt õpilase arengust ning on tihedalt seotud õpilase ja õpetaja vahelise koostööga, milles õpilasele on antud eneseanalüüsimise vahendid ja õpetajale motivatsiooni ja õpihimu üleval hoidmise ülesanne. Uuritavad, kellel puudus kujundava hindamisega kogemus, jäid pigem arvamusele, et tegu on töömahuka tegevusega, millest huvitub vaid juhtkond. Uuringus oli ka üks õpetaja, kes sidus selle konkreetset osalise projektiõppega ning üks, kes pidas seda hinde kujundamiseks perioodi lõpus.

### 3.2. Kujundava hindamise protsessi kirjeldused

Järgnevalt antakse ülevaade uurimisküsimuse „Kuidas kirjeldavad õpetajad kujundava hindamise protsessi“ andmeanalüüsi tulemustest. Joonisel 2 on esitatud andmeanalüüsis eristunud kategooriad.



**Joonis 2.** Uurimisküsimuse „Kuidas kirjeldavad õpetajad kujundava hindamise protsessi?“ kategooriate jaotus.

### 3.2.1. Esialgsete võimete kaardistamine.

Andmete analüüsis eristus kategooria „Esialgsete võimete kaardistamine“, mida uuringus osalenud õpetajad kirjeldasid kui õpilaste mingisuguste eelteadmiste ja võimete kaardistamist.

Õpilaste algsete võimete kaardistamine oli uuritavate arvates vajalik väljatoomaks iga õpilase isiklikke oskusi, et oleks ülevaade, mida ta juba oskab ning milles on nõrkused.

*Alguses oleks (...) kindlasti vaja kaardistada iga õpilase mingisugused võimed, mis eeldab, et sa oled mõnda aega nende õpilastega koostööd teinud ja oskad juba öelda kes, milles tugev on, milles on puudused/nõrkused (Kersti).*

Need uuritavad, kes olid läbinud koolituse, rääkisid, et neile õpetati, et esialgsete võimete kaardistamine peaksid olema eeltöö, kus ei hinnata last. Selle eesmärgiks on saada teada, millised on lapse eelteadmised.

Kokkuvõtvalt saab öelda, et uuringus osalenud õpetajad kirjeldasid kujundava hindamise protsessi esimese etapina õpilaste esialgsete võimete kaardistamist, mis aitab õpetajal saada ülevaadet igast õpilasest ning nende oskustest ja vajadustest ning sellest lähtuvalt liikuda järgmisele tasemele.

### 3.2.2. Eesmärkide seadmine.

Kujundava hindamise protsessi järgmise etapina, peale esialgsete võimete kaardistamise etappi, tõid uuritavad välja kategooria „Eesmärkide seadmine“, mis omakorda koosnes alamkategooriatest „Eesmärgi püstitamine“, „Õppeprotsesside kavandamine“ ja „Õpetaja eneseabi“.

**Eesmärgi püstitamine.** Uuringus osalenud õpetajad tõid kõik välja kujundava hindamise protsessi juures eesmärkide püstitamise. Uuritavad kirjeldasid eesmärkide püstitamise puhul aga erinevalt selle sisu. Üheks võimaluseks oli eesmärkide püstitamine läbi ainekava, kus tuli silma pidada ka seda, kuhu sa tahad välja jõuda ja mida saavutada ning eesmärgi püstitamine peaks toimuma lihtsamalt keerulisemale. Oluline oli ka kujundava hindamise protsessis see, et eesmärk püstitataks nii pika perioodi peale, et õpilased seda tajuda jõuaks. Teiseks võimaluseks oli aga eesmärkide püstitamine läbi arutelu õpilastega, mis motiveeriks õpilasi koheselt kaasa töötama.

*Kuuendas saab küll püstitada selliseid pisikesi eesmärke (...) ja minu meelest sellisest lihtsast eesmärgist nagu aitas, et see asi oleks huvitavam. Et nad hakkasid nagu kohe kaasa töötama ja mõtlema ja arutlema (Juhani).*

Uuritavate arvamusest saab kokku võtta, et väga palju oleneb õpetaja enda indiviidist, kuidas ta eesmärgi püstitamist läbi viib - kas suudetakse kõigile erinevad eesmärgid püstitada, tehakse seda rühmiti või on see indiviidi põhine, kas eesmärgid püstitab vaid õppejõud või kaasatakse sellesse ka õpilased, või on see hoopis ette määratud. Ühes olid aga kõik uuritavad õpetajad nõus, et igat õppetööd tuleb eesmärgistada, nägemaks kuhu õpilane selle tulemusel jõudma peaks.

**Õppeprotsesside kavandamine.** Uuringu analüüsis kujunes eesmärkide seadmise all välja lisaks eesmärgi püstitamisele ka alamkategooria „Õppeprotsesside kavandamine“.

Uuritavad kirjeldasid õppeprotsesside kavandamist läbi õppekava, mis on juba varasemalt ette antud ning mille abil on vaja koostada oma ainekava. Ainekava koostamisel on aga oluline õpetajana jälgida ainega seotud oskusi, milleta järgmisel aastal hakkama ei saa. Ainekava tehes on oluline uuringus osalenud õpetajate arvates teha ka teadlik valik õpetatavatest teadmistest.

*On teatud aine asjad, milleta ta ei saa järgmine aasta hakkama ja siis on teatud oskused, ilma milleta ka järgmine aasta ei saa hakkama (...) sellest ma siis hakkangi tekitama, et see mis peab nagu jääma, sellega ma kindlasti näen ju rohkem vaeva (...) mis minu meelest ei ole väga oluline, sellest ma libisen üle (Juhani).*

Kaks uuringus osalenud õpetajat tõid välja ka vajalikkuse lõimida aineid teiste ainetega, kuna paljud oskused, mida õpetatakse ja arendatakse koolis, langevad aineti kokku ning seeläbi on oluline kujundava hindamise raames õppeprotsesside kavandamine läbi viia koostöös, mis tagab ka vabama õppeprotsessi, mis ei oleks vaid tekstipõhine, vaid pakuks mitmekesiseid õpimeetodeid. Õpetaja Hans lisas, et mitmekesised õpivahendid on head rutiini välistavad vahendid, mis peaksid olema jaotatud õppesse võrdses osakaalus.

*Minu meelest tulebki selliseid ülesandeid anda palju ja erinevaid- koomikseid, ristsõnad, joonistamine (...) Et mida vähem on selles pingutust, et seda parem, et tegelikult ju tänapäeva lapsel on ju see ka, et ta on küllalt praktiline (Juhani).*

Õppeprotsesside kavandamine oli uuritavate arvates midagi sellist, kus lähtutakse etteantud õppekavast. Uuringus osalenud õpetajad tõid välja ka hulgaliselt õpetaja indiviidist tulenevaid märksõnu, mis annavad ainekava koostamisel õpetajale siiski suured võimalused, et anda edasi vajalikud teadmised ja oskused.



**Õpetaja eneseabi.** Andmete analüüsis kujunes eesmärkide seadmise all välja lisaks eesmärgi püstitamisele ning õppeprotsesside kavandamisele ka õpetaja eneseabi ehk vajadus pideva enese- ja tunnianalüüsi järgi.

*Miks kujundavat hindamist tõenäoliselt väga raske või õpetaja pea olema väga teadlik iseenda tegevusest. Et õpetajal peab jätkuma eneseanalüüs, tunnianalüüs. See ei saa olla lihtsalt, et ma teen tunni töövihik ja õpik (Hans).*

Õpetaja eneseabi oli uuringus osalejate silmis oluline vahend, mida igapäevaselt rakendades oli võimalik muuta eesmäärke vastavalt vajadusele ning õpilaste võimetele. Enese- ja tunnianalüüs on eesmärgistamisel õpetajate hinnangul olulised, sest läbi selle on võimalik muuta õppeprotsessi põnevamaks ning eesmärgistatumaks.

Kujundava hindamise protsessi teist etappi ehk eesmärkide seadmist kirjeldasid uuringus osalenud õpetajad kokkuvõtvalt läbi eesmärgi püstitamise, kus väga palju sõltub õpetaja enda väärtustest ja ootustest. Kõik uuritavad leidsid, et õppetööd tuleb eesmärgistada, kuid õpilaste kaasamise osas olid nad eriarvamusel. Õppeprotsesse kavandasid uuritavad enda sõnul läbi õppekava ning pideva enese- ja tunnianalüüsi kaudu.

### **3.2.3. Eesmärkide jagamine.**

Kujundava hindamise protsessi kolmanda etapina, peale „Esialgsete võimete kaardistamine“ ja „Eesmärkide seadmine“ tekkis andmete analüüsimisel kategooria „Eesmärkide jagamine“.

Õpilaste kaasamist kujundava hindamise protsessis nägid uuringus osalenud õpetajad kui head vahendit, millega saab õpilastele anda selgitust, miks mingi tegevus vajalik on.

*Mida vanemaks nad [õpilased] saavad, seda rohkem võib ka küsida nende ootusi (...) ma arvan, et see on tunduvalt lihtsam hiljem, kui sa lepid kokku näiteks, et me läheme nüüd seda teed, me tahame saavutada selliseid tulemusi (Juhani).*

Uuritavad rõhutasid, et eesmärkide jagamine on siiski klassiti erinev. Uurimuses osalevate õpetajate sõnul on väga oluline teada, kas ühes või teises klassis on mingisuguste huvidega noori või mitte. Igasuguste huvide puudumise korral pole nende laste kaasamine võimalik, kuna nad isegi ei ürita midagi teha. Uuringus osalenutest kaks õpetajat rõhutasid, et see on selline ilus ideaalne unelm, kus saaks kõiki neid õpilasi kaasata, kes ei ole huvitatud. Õpetaja Juhani aga tõi välja, et kui õpilane tegelikult teab, mida ta õpib ja kui sa õpetajana oskad teda veel ootustest vaimustuma panna, siis ta õpib tegelikult paremini.

Eesmärkide jagamise puhul rõhutas üks õpetaja, et õpilase kaasamine on pea võimatu, kuna tema arvates paneb eesmärgid paika juba ministeerium läbi õppekava ning seda tulebki täita. Siinkohal võib õpetaja muidugi õpilastelt veel soovitusi küsida, kuid siiski on olemas õppekava, mida peab täitma.

*Õpilase kaasamine on pea võimatu, sest lõppude lõpuks on see mingi ministeerium, kes selle paika paneb kõik (Tiiu).*

Teine uuringus osalenud õpetaja arvas aga hoopis, et kujundava hindamise protsessi all on mõeldud eesmärkide jagamist, mis on seotud ikkagi aine osadeks jagamisega.

*See [eesmärkide jagamine] tähendab aine osadeks jagamist (...) osaoskuste hindamine, mida koondhinne ei peegelda ju. Peegeldab teatud määral aga ta ei anna selget pilti (Mari).*

Kokkuvõttena saab öelda, et kujundava hindamise protsessis on eesmärkide jagamise nägemus kohati õpetajatel erinev, kuid siiski ollakse ühel meelel, et eesmärkide jagamisel tuleb siiski lähtuda rohkem või vähem ka õpilaste huvidest.

### 3.2.4. **Õppeprotsess.**

Kujundava hindamise protsessi kolmanda etapina, tekkis kategooria „Õppeprotsess“, mis hõlmas enda alla ka alakategooriad „Iseseisvaks õppimine“, „Vastutuse võtmine“, „Ettevalmistus gümnaasiumiks“, „Tööde parandamine tagasiside põhjal“ ja „Õpetajate koostöö“.

Uuringus osalenud õpetajad tõid välja, et kujundava hindamise protsessi puhul on väga oluline ka õppimine, mis peaks olema siiski teadmiste või tulemile suunatud. Selle toetamiseks tõid õpetajad välja ka vajaduse olla ise juba planeerimise perioodil hästi loov ning arvestada ka vahenditega, mis organisatsiooni poolt antud on nende eesmärkide täitmiseks.

*Kas nad siis teevad seal arvutis seda tööd või on seal mingi infootsing arvutis, mis eeldab ka seda, et igal pool on koguaeg kasutada infotehnoloogia vahendid. Mitte, et koolis on üks arvutiklass või üks komplekt neid tahvelarvuteid (...) mis sageli ka tööle ei hakka (Indrek).*

**Iseseisvaks õppimine.** Kujundava hindamise protsessi all kirjeldasid uuritavad ka iseseisvaks õppimist, mille all pidasid õpetajad silmas seda, et inimene peab õppima olema

iseseisev, seda protsessi ise kontrollima ja analüüsima. Iseseisvuse omandamine oli intervjuueeritavate sõnade kohaselt oluline kogu inimese eluperioodiks, et edukalt toime tulla.

*Inimene õpiks olema iseseisev, seda protsessi ise kontrollima ja siis ise analüüsima (...) see kujundataksegi aastatega (Juhani).*

Õpetajatel on iseseisvuse kasvatamisega vaja koolis kokku puutuda igapäevaselt. Paar õpetajat tõid välja ka näiteid oma tööst, kus lapsevanemad on asunud kodutöid oma laste eest ära tegema ning õigustama seda lausega „Aga muidu ta ju ei teeks seda ära!“.

**Vastutuse võtmine.** Õppeprotsesside all eristasid intervjuueeritavad peale iseseisvaks õppimise ka õpilase julgustamist vastutuse võtmisel, kus õpetajad proovivad päevast päeva õpilastele õpetada vastutuse võtmist, et mitte tulevikus näiteks gümnaasiumist välja kukkuda. Gümnaasiumiga seotud eesmärgid püstitasid enda sõnul need uuringus osalenud õpetajad, kellel oli mingisugune varasem töökogemus gümnaasiumi tasemest olemas. Nende õpetajate arvates oli vastutuse võtmine õpilaste poolt väga oluline osa õppeprotsessist, milleta nemad üldse õppimist ette ei kujutanud.

*Õpetaja julgustabki koguaeg ja iga asja juures. Ainult julgustamisega me siin tegelemine hommikust poole ööni (Indrek).*

Uurimuses osalenud õpetaja, kes igapäevaselt ei tööta küll aineõpetajana, arvas, et rääkides õppeprotsessist tuleks alustada üldse kodusest keskkonnast, mis annab mõjutusi nii koolis, kui ka hilisemas elus.

*Ma ei saanud õppida sest mul ema ei tuletanud meelde (...) kui laps saab aru, et see on tema vastutus siis sellega tegelikult kasvatab (...) me räägime õppeprotsessist, kuid see peaks hakkama juba varajaselt kodust pihta. Et lapsele seda vastutuse andmine (Hans).*

Uuringus osalenud õpetaja Kersti tõi välja vastutuse võtmise reeglitest kinni pidamise läbi. Selle all pidas uuritav silmas seda, et õpilastega peavad siiski reeglid olema ning need peavad olema õpetaja poolt üheselt ja kindlalt paigas. Oluline on just ka õpetaja poolne reeglitest kinnipidamine läbi eeskujuks olemise.

*Kindlasti see, et enda sellistest tingimustest ja reeglitest niisama lihtsalt taganeda ei tohi siis nad ei hakka vastutust võtma. Kui sa teed väga lihtsalt järeleandmisi siis läheb see asi käest ära. Et enda reeglitest kinni pidada (...) See loob vähemalt selle eelduse, et nad saavad aru, et mingid asjad tuleb siiski ära teha (Kersti).*

Üks uuringus osalenud õpetaja arvas, et õppeprotsessis tuleks vastutust õpetada hoopis läbi eesmärgi püstitamise. Eesmärgid pidi aga selle õpetaja sõnade kohaselt püstitama õpilane oma hindelised, et nende saavutamine oleks õpilasel mõistetavam.

*Lapse jaoks on väga jõukohane, et mis hinde peale ta tahab seda ainet õppida. Ega tema nagu ei oska endale võtta neid eesmäärke, et ma nüüd õpin veel need õpitulemuse omandan. Õpilasele on jõukohane, et näiteks ma seda ainet õpin ma viiele või seda õpin kolmele (Indrek).*

Teised õpetajad nägid õppeprotsessi vastutuse võtmist kui ühte lapse arengu etappi, mida on huvitav läbi aastate jälgida. Rõhutati, et kõik lapsed ei olegi ühel tasemel ning nende arenemise võime on erinev ning hindamisel tuleb silmas pidada ka õpilase pingutust.

*Kui sa viiendast nendega alustad (...) aga siis sa nagu koguaeg analüüsid (...) ja siis kuskil kaheksandas klassis nad kirjutavad (...) väga huvitavaid töid, saad juba järgmise sammuna minna sealt selle arutluse kirjutamise juurde (...) aga kuna tal on see sõnaseadmise oskus juba kujunenud, siis see arutlemise võime tuleb ka tunduvalt lihtsamalt (Juhani).*

Kokkuvõtvalt saab öelda, et vastutuse võtmist nägid kõik uuringus osalenud õpetajad olulisena. Analüüsis eristus vaid õpetajate suhtumine kujundavasse hindamisse ja seeläbi ka õppeprotsessis vastutuse võtmine. Oli neid, kes nägid seda hästi kindla ja struktuursena, oli neid, kes nägid seda loomuliku arenguna ning neid, kes nägid seda eesmärgist lähtuva ülesandena.

**Ettevalmistus gümnaasiumiks.** Õpetaja Juhani tõi õppeprotsessi all välja eraldi alapunkti „Ettevalmistus gümnaasiumiks“, mis on seotud väga tihedalt inimese arenguga protsessis ning ka õpetaja enda pikaajase praktilise kogemusega.

*Inimene areneb protsessis (...) inimene ei arene niimoodi, et läheb koguaeg üles, et seal on kukkumisi ka, nagu spiraal (...) Ma kujutan ette, millist õpilast vajab gümnaasium ja kuna meie põhimass õpilasi läheb gümnaasiumi, siis ma tean, mida ma pean suutma neis välja arendada, et nad saaksid gümnaasiumis suurepäraselt hakkama (Juhani).*

Kokkuvõtteks võib öelda, et uuritav, kellel oli gümnaasiumis õpetamise kogemus, nägi tervikut põhikooli algklassidega tegeledes juba palju konkreetsemalt ning ühe sama klassiga algusest peale edasi liikudes oli nende õpetamine tihedalt seotud ka oskuste arendamisega.

**Tööde parandamine tagasiside põhjal.** Analüüsis tuli välja, et õppeprotsesside all peale iseseisvaks õppimise, vastutuse võtmise ja ettevalmistamise gümnaasiumisse minekuks eristus ka tööde parandamine tagasiside põhjal.

Uuringus osalenud õpetajad nägid tagasiside põhjal tööde parandamise all enamasti kontrolltöid ja nende parandamisi. Oli üks õpetaja, kes kirjeldas ka teisi meetodeid hinde saamiseks (nt arutlused, ettekanded). Tööde parandamise etapi puhul peeti oluliseks ka tagasiside põhjal tööde ühist arutlemist ning võimalust suulise või kirjaliku tagasiside põhjal töid uuesti parandada.

*Me arutleme läbi (...) erinevad vastused ja (...) räägime ka sellest, et õpilane võib ju tegelikult vastus on üks, aga ta võib seda erinevalt väljendada (...) Ma olen andnud mõni kord näiteks arutlusi retsenseerida, mis on tegelikult väga arendav tegevus, et ta leiab üles kõik tugevused ja miinused ja ta õpib sellest tunduvalt rohkem (...) Et kui ta tahab väga head hinnet põhikooli lõpueksamil saada, siis ta peab seda lihtsalt oskama kirjutada - praktiline väljund (Juhani).*

Õpetajad, kes ise ainetunde ei anna, pooldasid õpilaste tööde parandamise võimalust. Õpetajad, kes aga töötasid igapäevaselt õpilastega, kellel pole tahtmist ega motivatsiooni saada paremaid tulemusi, ei näinud aga pidevas tööde parandamises kasutegurit ning kahtlesid siinkohal ka vastutuse kasvatamise võimaluses.

*Pooldan kahe käega, et õpilased saaks parandada oma hindeid. Kui õpilasel on tahtmine ja motivatsioon siis miks seda maha suruda (...) Igal juhul tuleks seda toetada tegelikult. Ja peaks olema motiveeritud (Hans).*

Kokkuvõtvalt saab öelda, et tööde parandamine tagasiside põhjal pole ühegi uuringus osalenud õpetaja sõnade kohaselt keelatud, kuid toodi välja, et ilma tulemuste analüüsita ei pruugi õpilased kirjutatud üldse lugeda. Samuti ei olnud kõik õpetajad nõus, et töid peaks saama õpilane igal ajal parandada, vaid töö tuleks parandada enne järgmise etapi hindamist, kuna õppeprotsess liigub lihtsamalt raskemale.

**Õpetajate koostöö.** Andmete analüüsist ilmnes seoses õppeprotsessidega ka alamkategoria „Õpetajate koostöö“. Kõik intervjuueeritavad mainisid ühel või teisel moel õpetajate koostöö vajalikkust seoses õppeprotsessidega. Siin peeti silmas tihedat koostööd aineõpetajate vahel, et pakkuda nii mitmekesisist ning lõimitud õppekeskkonda kui ka reaalselt kahe õpetajaga klasse.

Uuringus osalenud õpetaja Kersi arvas küll, et aineõpetaja peaks tegema koostööd klassijuhatajatega, aga ei näinud siinkohal võimalust aineõpetajate koostöök. Mari oskas tuua välja, et erakoolid, millega ta on lapsevanemana kokku puutunud, teevad selles osas suurepärase tööd just kujundavat hindamist silmas pidades. Tema põhjenduseks oli pigem hindamise adekvaatsuse küsimusega seotud aspektid.

*Täna erakoolid saavad lubada endale klassi kaks klassijuhatajat ja need klassijuhatajad komplekteeritaksegi niimoodi [üks on hea kirjutaja ja teine osav sõnaseadja] (...) sellises koostöös sünnib palju paremaid hinnanguid, palju adekvaatsemad tekstid (Mari).*

Õpetajate koostööd nägid kõik uuringus osalenud õpetajad olulise aspektina, mille puhul ühel uuritaval esines kõhkluksi just aineõpetajate omavahelises koostöös. Teised uuringus osalenud õpetajad nägid seda pigem positiivse võimalusena.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et antud uuringu intervjuudes osalenud õpetajad kirjeldasid õppeprotsesside taset läbi iseseisvuse kasvatamise, vastutuse võtmise ja tagasiside. Uuringus osalenud õpetajate sõnade kohaselt tegutsevad kõik õpetajad igapäevaselt õpilaste pideva arendamisega, kuid rõhutasid siiski, et oleks vaja rohkem mõelda näiteks, kuidas tagasisidestamine oleks adekvaatsem ja õpilase eneseregulatsiooni mõttes kasulik. See, kas ja kui palju peaks õpetaja andma võimalusi tööde parandamiseks, ei leidnud ühest vastust. Oldi siiski ühisel meelel, et mingi piirang peaks tööde tegemisel olema ning seda eriti kujundava hindamise põhimõtete kohaselt, kui üks teadmine vajab teise oskust.

### **3.2.5. Pingutust nõudvad ülesanded ja õppimise toetamine.**

Kujundava hindamise protsessi neljanda etapina tuli uuringu analüüsis välja peale „Eesalgsete võimete kaardistamine“, „Eesmärkide seadmine“, „Eesmärkide jagamine“ ja „Õppeprotsess“ kategooria ka „Pingutust nõudvad ülesanded ja õppimise toetamine“, mis hõlmas enda alla alamkategooriad „Pingutust nõudvad ülesanded“ ning „Õpilase motiveerimine ja suunamine“.

**Pingutust nõudvad ülesanded.** Käesoleva uurimuse käigust tehtud intervjuudest tuli välja, et peale õppeprotsessi, või ka selle ajal, peavad olema mingid pingutust nõudvad ülesanded õpilastele. Näiteks üks uuringus osalenud õpetaja oli pigem seda meelt, et ikkagi selgitada õpilastele, et ülesanne, mida annan, on raskem. Teine uuritav aga oli väga kindel, et tegemist peaks olema peidetud pingutust nõudvate ülesannetega.

*Seda [pingutust nõudvat ülesannet] võib ka näiteks liikumisega mängida (...) Ja kui sa seda nüüd mängid niimoodi, lihtsalt mängid, siis ta ei saagi aru, et tegelikult ta meeletult pingutab (Juhani).*

Lisaks kirjeldas õpetaja Indrek, et see ülesanne ei tohi olla lihtsalt maha kirjutamine, vaid peab nõudma üldist pingutust lapse poolt. Samas ei tohi ülesanne olla ka liiga raske, et ta ei alustaks selle lahendamist. Uuritavad tõid välja kas selle, et õpilased ise pingutada ei taha, kuid läbi kiitmise, suunamise ja juhendamise jõuavad õpilased uuringus osalevate õpetajate sõnade kohaselt siiski tulemuseni.

*Pingutust nõudva ülesande täitmine peaks olema selline, kus laps ei saa mitte midagi lihtsalt maha kirjutada vaid peab sealjuures mõtlema (...). Lapsed ei taha pingutada (...) sa suunad teda ja juhendad teda. Oled positiivne, kiidad (Indrek).*

Kokkuvõtvalt saab öelda, et kujundava hindamise protsessis pingutust nõudvaid ülesandeid kirjeldades on kõik õpetajad siiski nõus, et sellist etappi tuleb teha. Erinevused esinesid uuritavate kirjelduses pigem selles osas, kas õpilastele tutvustada, et tegu on pingutust nõudva ülesandega, või mitte.

**Õpilase motiveerimine ja suunamine.** Uuringust nähtus, et lisaks pingutust nõudvate ülesannete ja õppimise toetamist kirjeldasid uuringus osalenud õpetajad õpilase motiveerimist ja suunamist. Intervjuus osalenud õpetajad olid nõus, et peale pingutust nõudvate ülesannete esitamist on siiski vaja tegutseda järgmise etapina motiveerimise ja suunamisega, mis peaks aitama õpilase vastuseni nii, et õpetaja ei anna talle õigeid vastuseid ette, vaid suunab teda, näiteks kus on selles või teises tekstilõigus vastus.

*Ta ei anna talle õigeid vastuseid ette vaid ta suunab näiteks kus sellest tekstilõigust sellele vastuse leiab (Hans).*

Kokkuvõtvalt saab öelda, et uuringus osalenud õpetajad arvasid, et pingutust nõudvad ülesanded peavad ühes korralikus kujundava hindamise protsessis koha leidma ning ei tohiks olla liiga kerged või rasked. Erimeelsused tekkisid antud teema juures selles, et kas pingutust nõudvaid ülesandeid peaks õpilastele tutvustama või mitte. Kõik uuritavad nõustusid, et peale pingutust nõudvate ülesannete tegemist on väga oluline ka motiveerida ja suunata õpilast.

### 3.2.6. Kokkuvõttev hindamine.

Kujundava hindamise protsessi järgmise etapina, peale „Pingutust nõudvad ülesanded ja õppimise toetamine“, saab välja tuua analüüsi tulemusel kategooria „Kokkuvõttev hindamine“, mis sisaldab alamkategooriaid „Pidev protsess“ ja „Tagasisidestamine“.

**Pidev protsess.** Intervjuu analüüsist järeldus, et uuringus osalenud õpetajad nägid kujundava hindamise protsessi pidevalt, mille tulemusi pole võimalik näha koheselt, vaid selleks võib minna aastaid.

Intervjueeritavad seostasid pidevat protsessi kujundava hindamise läbi pidevate märkmete tegemisega kogu õppeperioodi vältel. Märkmete tegemine tähendas antud kontekstis iga õpilase kohta eraldi skaala pidamist, mida antakse edasi ühelt aastalt teisele minnes, et näiteks järgmised õpetajad saaksid arvestada varasemate aastate puudujääkide või tugevamate külgedega.

*See toimib selles et õpetaja teeb märkmeid terve õppeperioodi jooksul. Teeb märkmeid õpilase saavutusest. Mida ta on ära õppinud, mida ta ei oska. Mida oleks vaja veel toetada. Mida oleks vaja tema käest nõuda. Eeskätt õpetaja märkmetel baseerub see (...) pidevalt märgid üles seda, mis on toimunud. Et sul on endal märk maas, kui kaugel õpilane jõudnud on. See tähendab põhimõtteliselt õpilase kohta ikkagi skaala pidamist (Mari).*

**Tagasisidestamine.** Intervjuu analüüsi käigus tekkis kokkuvõtva hindamise alla ka alamkategooria „Tagasisidestamine“, mis uuritavate sõnade kohaselt peab kajastama nii positiivset kui ka negatiivset külge ning ära kirjeldama töös tehtud vigasid nii, et õpilasel oleks võimalik selle abil hinnet parandada.

Õpetaja Juhani kirjeldas ka juhtumit välismaal, kus teatud astmetel ei määrata hindeid, vaid määratakse protsent, mis õpilasel teadmistes on. Selle õpetaja arvates annab selline hindamine adekvaatse hinnangu õpilasest. Õpetaja Juhani väitis, et tema hindamise puhul on kujundavad hinded teiste hinnetega koos aga pigem täiendamise mõttes, kus kahe hinde vahel olles arvestatakse ka kujundava hindamise panust, mille alusel koostatakse koondhinne.

*Ma saan öelda, et need on väga head tööd, eks ju, ja neid siis nagu lõpphinde juures arvestada. Et kui nad on kõik väga head tööd olnud, aga ütleme, et seal on kaks kontrolltöö hinnet, üks on seal, noh hindelised, siis nagu neli ja teine on viis, et siis need loomingulised tööd on kõik väga head, siis loogiline, et ta saab viie (Juhani).*



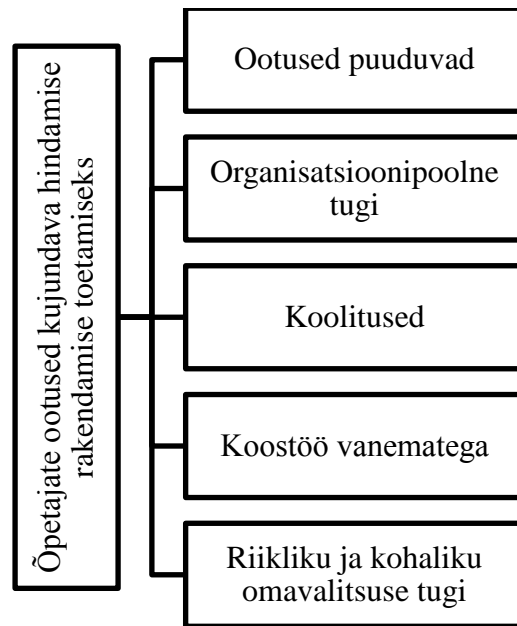
Intervjuus osalenud õpetajate sõnade kohaselt tuleb kindlasti olla õpetajal kujundava hindamise juures ettevaatlik, sest õpilased võrdlevad oma tulemusi. Hinnete võrdlemiseks peavad intervjuueeritavate arvates valmis olema kõik õpetajad.

Kokkuvõtvalt kujundava hindamise protsessi juures kirjeldasid uuringus osalenud õpetajad viimase etapina kokkuvõtvat hindamist kui pidevat pikka protsessi, mis aitab kaasa ka õpilastest õpitulemustest ülevaate saamisel, nii õppeperioodil, kui ka hiljem kokkuvõtva hinde juures. Välja toodi ka pisiasi, et õpilased võrdlevad siiski oma töid väärtuseliselt, mistõttu peavad õpetajad väga ettevaatlikud olema, kui nad kasutavad kujundavat hindamist õpilase arengu põhiselt.

Uurimisküsimusele „Kuidas kirjeldavad õpetajad kujundava hindamise protsessi“ vastasid uuringus osalenud õpetajad läbi kuue taseme: esialgsete võimete kaardistamine, eesmärkide seadmine, eesmärkide jagamine, õppeprotsess, pingutust nõudvad ülesanded ja õppimise toetamine ning kokkuvõttev hindamine. Esimese etapi ehk esialgsete võimete kaardistamise all kirjeldasid uuringus osalejad vajadust igast õpilastest ülevaate saamist, et läbi selle oleks lihtsam järgmisel etapil eesmärkide seadmisel lähtuda. Eesmärkide seadmist kirjeldasid uuritavad läbi eesmärgi püstitamise, mis erines uuritavate arvates õpetaja enda väärtustest ja ootustest. Kõik uuritavad olid nõus, et õppetööd peaks eesmärgistama, kuid õpilaste kaasamises läksid arvamused lahku ning selle mõjutusi oli näha ka järgmises etapis ehk eesmärkide jagamises. Eesmärkide jagamise puhul oldi ühel meelel, et seal võiks õpilaste huvidest lähtuda, kuid selle ulatus oli uuritavate õpetajate kirjelduste kohaselt erinev. Peale eesmärkide jagamise toodi välja veel pingutust nõudvate ülesannete vajalikkust, mis peavad olema õpilastele mitte liiga lihtsad ega rasked, et nad ei loobuks kohe alguses pingutamast. Uuritavatel oli erinev arvamus, kas kujundava hindamise protsessis peaks õpilastele pingutust nõudvate ülesannete juures seda ütlema või mitte. Viimast etappi ehk kokkuvõtvat hindamist nägid õpetajad pideva ja pika protsessina, mida on vajalik rohkemal või vähemal määral struktureerida, kuna õpilased võrdlevad oma töid.

### ***3.3. Õpetajate ootused kujundava hindamise rakendamise toetamiseks***

Järgnevalt antakse ülevaade uurimisküsimuse „Millised on õpetajate ootused kujundava hindamise rakendamise toetamiseks?“ andmeanalüüsi tulemustest. Joonisel 3 on esitatud andmeanalüüsil eristunud kategooriad.



**Joonis 3.** Uurimisküsimuse „Millised on õpetajate ootused kujundava hindamise rakendamiseks?“ kategooriate jaotus.

### 3.3.1. Ootused puuduvad.

Uuringus osalenud õpetajate seas oli neid, kes väitsid, et nendel igasugused ootused seoses kujundava hindamise rakendamise toetamisega puuduvad.

Tegemist oli uuritavatega, kes ise kujundavat hindamist endi sõnul ei rakendaks, aga nägid selle jaoks väljundit algklassides. Oli ka neid, kes nägidki seda vaid esimese kolme klassi, mitte ülejäänud vanemate astmete küsimusena.

Need uuritavad, kes oma sõnade kohaselt kujundavat hindamist ise ei rakendaks, olid hea meelega selle poolt, et kaotaks ära üldse kõik asjad, mis koolielu veel segasemaks teevad või ei nähtud kujundavat hindamist muu, kui projektitööna. Üks uuringus osalenud õpetaja tõi intervjuus välja ka selle, et kujundava hindamise termin tuleks tema arvates täiesti ära kaotada.

*Ma üldse ei kasutaks terminit kujundav hindamine. Mina räägiks osaline projektiõpe, et aga see võiks olla selliste projekti nädalatega. Selle kujundava hindamise mõistegi ma kaotaks ära, kui oleks minu teha (Tiiu).*

Kokkuvõtteks võib öelda, et uuritavad, kellel ootused kujundava hindamise rakendamisega puudusid, nägid kujundava hindamise väljundit vaid algklassides.

### 3.3.2. *Organisatsioonipoolne tugi.*

Kujundava hindamise rakendamise toetamise juures andmeanalüüsil eristus peale „Ootuste puudumise“ kategooria ka „Organisatsioonipoolne tugi“, mis hõlmas enda alla alakategooriad „Juhtkonnaga seotud ootused“ ja „Õpetajate ootused koolisiseseks koostööks seoses kujundava hindamisega“.

**Juhtkonnaga seotud ootused.** Uurimuses osalenud õpetajad tõid organisatsioonipoolse toe juures välja juhtkonnaga seotud ootused. Eraldi toodi välja ka õppealajuhatajaga seotud ootused.

Üheks ootuseks seoses kujundava hindamise rakendamisega oli seega uuringus osalenud õpetajatel juhtkonna toetus, mille peamise eesmärgina nähti õpetajate motiveerimist. Uuringus osalenud õpetajad mõistsid, et see on juhtkonnale suur töö - mitte ainult õpetajate motiveerimine kujundavat hindamist kasutada, vaid ka see, kuidas lastevanemate reaktsioonidele reageeritakse ning ühtse visiooni silme ees hoidmine.

*Mina näen seda juhtkonna ülesandena. Nema peaks toetama, motiveerima, kontrollima ja tagasisidet andma (...) Ma ei mõtle kontrolli, kas sa teed või ei tee. Vaid eesmärk on ju õpetajat toetada. Ega kontroll ei tähenda minu silmis karistus funktsiooni vaid pigem nõustamisfunktsiooni (Hans).*

Ühe uuritava sõnade järgi oli tema koolis juhtkond, kes soosib kõiki uuendusi ja teeb ka kõike selle rakendamiseks, kuid samas avaldab ka survet.

*Juhtkonna hoiak. Meie juhtkond väga soosib kõiki uuendusi ja toetab ja ka kujundavat hindamist ja korraldab koolitusi. Ega juhtkond muud teha ei saagi, kui koolitusi läbiviija ja survet avaldada. Ja seda rakendatakse (Indrek).*

Uuringus osalenud õpetajad tõid välja ka õppealajuhataja toetuse vajalikkuse. Seda siis nii erinevate probleemide märkamise, jõustamise kui ka nõustamises osas. Üks uuritav tõi välja, et õppealajuhataja on kohe esimene, kes võiks igasuguseid probleeme klassiruumis märgata, sest talle on antud õigused tunde vaatamas käia. Lisaks on tema teistest kaasõpetajatest ehk kõrgemal kohal, mis annab võimaluse tal ka anda juhiseid tundide paremaks läbiviimiseks või täienduskoolituste osas.

*Mina näen seda [kujundava hindamise rakendamise toetamist] õppealajuhataja ülesandena. Tema on ametialaselt kõrgem (Hans).*

Kokkuvõtteks on juhtkonnaga seotud ootused enamasti suunatud õppealajuhatajale, kes kõige tihedamalt teebki just oma tööülesannetest lähtuvalt koostööd õpetajatega. Kuigi uuringus enamus vastanutest olid juhtkonna suhtes positiivselt häälestatud, esines ka üks uuritav, kes oli kokku puutunud survestamisega uuenduste vastuvõtmise osas ning jäid pigem ettevaatlikumale suhtumisele.

### **Õpetajate ootused koolisiseseks koostööks seoses kujundava hindamisega.**

Uurimuses osalenud õpetajad tõid organisatsioonipoolse toe juures välja lisaks juhtkonnaga seotud ootustele ka õpetajate ootused koostööle seoses kujundava hindamisega, mis hõlmas nii aineõpetajate koostööd klassijuhatajatega ja sotsiaalpedagoogidega, kui ka ainesektsioonide rakendamist.

Koostöö õpetajate vahel tähendas uuringus osalenud isikute jaoks, et aineõpetaja peaks tegema koostööd klassiõpetajaga, et saada õpilasest parem ülevaade ning anda õpilasele adekvaatsem hinnang tema oskustest ja arendamist nõudvatest oskustest. Samuti oli üks õpetaja, kes tõi välja, et võiks olla ka kaks klassijuhatajat ühel klassil, kes tegeleb hinnangute andmisega, et tagada adekvaatsus hinnangutes. Tema arvates ei olnud üks-ühele hinnang mitte kunagi mõjutamata õpetaja enese eelistustest ja arvamustest, mistõttu võivad jääda märkamata ka positiivsed arengud. Koostööd erinevate aineõpetajatega tõi välja üks õpetaja, kes nägi seda pigem mitte tulemust andvaks, kuna tema arvates oleks sellisel juhul õpilaste adekvaatsest hinnangust asi kaugel ning pigem keskenduks need õpetajad koostöö tagarääkimisele.

*Aineõpetaja võib olla siis selle noh erinevate klassijuhatajatega peaks suhtlema kes seda klassi kõige paremini tunneb (...) Kui keegi saabki toetada siis klassijuhataja. Noh jah, see et aineõpetajad omavahel see ma ei tea... ma arvan, et klatšivad koostööd, kui selline koostöö (Kersti).*

Lisaks sellele, et aineõpetaja saaks tuge klassijuhatajalt, pakuti uuringu käigus välja ka võimalus kaasata sotsiaalpedagoog, kes oskaks anda kindlasti aineõpetajale suuremat tuge erivajadustega toimetulekul ning anda ka soovitusi, kuidas peaks nende puhul hindamise olukorras toimima.

*Kui on hariduslikud erivajadused siis on ka... tõenäoliselt sellest oleks siis sotsiaalpedagoogist abi, kes oskaks anda selliseid spetsiifilisi nõuandeid, kuidas nende HEV-idega ringi käija (Kersti).*

Uuringus osalenud õpetajad nägid, et taoline kujundava hindamise rakendamise nõue või mingisugune ühtne struktuur, millest kõik organisatsioonid saaks lähtuda, võiks olla olemas juba organisatsiooni süsteemis. Seejuures oodatakse organisatsioonipoolset usaldust, et õpetaja saaks valida omaale sobivamad viisid õpitulemuste tagamiseks. Sealhulgas oleks oluline, et kõigil organisatsioonis oleks ühtne arusaam distsipliinist hindamise korralduse puhul. Oodati ka organisatsioonipoolset tugimeeskonda, kes nõustab ja jõustab õpetajaid, kellel on näiteks kujundava hindamise puhul kahtlusi või küsimusi. Ühe võimaliku ootusena tõid uuringus osalenud õpetajad välja koolisiseseid aineseksioone, mille kaudu saaks kujundava hindamisega tekkivaid probleeme arutada. Eriti oluline oli organisatsioonipoolne tugi alustavale õpetajale.

*Kui õpetaja asub uude kooli tööle (...) eriti alustav õpetaja (...) aitaks kaasa see, kui mingisugused sellised asjad [nt kujundava hindamisega seotud ühtne struktuur, hindamise dispiilin] põhjalikumalt läbi arutada (Kersti).*

Kokkuvõtvalt võib öelda, et õpetajate ootused organisatsioonipoolseks toeks on seotud juhtkonna ja üldise koolisese koostööga, mis on suunatud ühtsete arusaamade ning eesmärkide kinnitamiseks.

### **3.3.3. Koolitused.**

Uurimuses osalenud õpetajad väljendasid ootusi koolitustele, et kujundava hindamise rakendamine toimuks ühtsetel alustel. Koolitusega seondult toodi intervjuudes välja ootused praktikute kogemustele, ise kogemuse saamisele, projektidesse kaasamise ja erinevate kursuste järgi.

Intervjueeritavad tõid välja, et nad ootavad reaalseid praktikute kogemusi ja kedagi, kes vastaks nende tekkinud küsimustele. Koolitustel käies ei ole õpetajad saanud oma küsimustele vastuseid, mistõttu soovitakse rohkem näha pikemaegseid praktikuid, kes räägiks oma kogemusest. Siinkohal toodi ka välja, et välismaised näited ei ole need, mida nad ootaksid.

*Võibolla kui mingisugune praktilise elukogemusega inimene, kes on seda juba noh katsetanud korduvalt, siis need vastused saaksid ka vastatud. Et ma arvan, et see on just see, mis võib-olla oleks kõige parem (Juhani).*

Paar uuringus osalenud õpetajat tõid lisaks reaalseste praktikute kogemustele ka ootused kogemuse saamisele. Tunti, et ainult koolitustest ja selle mõtestamisest on vähe, sest uuritavate arvates puudub Eestis ühtne arusaam mis asi see kujundav hindamine on.

Üks uuritav tundis, et tema oma praktilise kogemuse põhjal ootab rohkem ka projektidesse kaasamist, et kaasata kõrvalist pilku, mis aitas tal uuesti värskema pilguga kujundavat hindamist teha. Projekti „Noored Kooli“ kaudu käis uuritava koolis inimene, kes tuli ja vaatas ning leidis õpilastes alati ka midagi head, mida õpetaja enam ei suutnud oma tekkinud käitumismustritega leida.

Intervjueeritavad tõid välja ka ootused erinevate kursuste kohta. Intervjueeritavad ei leidnud, et nendel kursustel peaks keskenduma põhiliselt teooriale vaid pigem pidevale läbiharjutamisele ja kaasama näiteid elust.

*See peaks läbiv olema. Aasta läbi ja õpetajaid toetama seda rakendama. See ei peaks olema nii, et vot te peate hakkama nii tegema aga see peaks olema süsteemne nii, et õpetajad saaks kokku ja arutada, et vot mida ma nüüd tegin, mis toimis, miks toimis, miks ei toiminud (Hans).*

Siinkohal tõi üks intervjueeritav välja, et kui juhtkond on juba survet avaldanud, et siis ka see koolitus tuleb läbida ja sellest pole pääsu. Uuritav leidis, et aineõpetaja läheb parema meelega oma eriala täiendkoolitusele, kui mingile kujundava hindamisega seotud koolitusele. Uuringus osalenud õpetaja ei näinud, et otseselt kujundavale hindamisele suunatud kursus oleks tema aines vajalik.

Kokkuvõtteks saab öelda, et seoses koolitustega ootasid intervjueeritavad pigem praktilist koolitust, kui teooria-alast koolitust, millel kaudu saada ühtselt mõistetavat infot ja koguda kogemusi. Samuti nähti positiivselt ka kõrvaliste isikute kaasamist kujundava hindamise toetamiseks läbi pikemaajaliste projektide. Koolituste vajadust põhjendati pigem isikliku huvi ja survestamisega, millest viimane ei anna intervjueeritavate arvates oodatavaid tulemusi.

### **3.3.4. Koostöö lapsevanematega.**

Uuringus osalenud õpetajate ootused kujundava hindamise toetamiseks olid seotud ka koostöö ootusest lapsevanematega, mida nähti kui ainuvõimalust seoses kujundava hindamisega, mis peaks aitama kaasa koolis alustatu analüüsimisele ning andma õpitavale sisu.

Kategooria „Koostöö lapsevanematega“ kujunes analüüsi käigus alamkategooriatest „Õpetaja ja lapsevanem“ ja „Kool ja kodu“.

**Õpetaja ja lapsevanem.** Uuringus osalenud õpetaja Hans kirjeldas väga täpselt, et tema ootused on seotud kujundava hindamisega just õpetaja ja lapsevanema koostöös. Olukorras, kus õpetajal on klassis üle 20 õpilase, ei teki alati võimalust anda igale lapsele kohest tagasiside ning kinnitada, mida me nüüd õppisime. Siinkohal tõi uuritav välja, et ilma tagasisideta võib tekkida õpilasele tunne, et kõik mida ta teeb on tühine. Samas, kui lapsevanem kodus isegi uurib, et mis te tegite, on see juba võimalus vanemal tunnustada oma last ning selle koduse tunnustusega tuleb laps kooli juba järgmisel korral taas mõistmisega, et see mida ta koolis teeb ongi oluline.

*Kui ei tule seda järel analüüs, mis koolis toimus ja mis te tegite ja mis selles ülesandes tegid. Siis tegelikult jääb see poolikuks. Kui õpetaja seda analüüsi ei tee (...) Ja kodus kah ei tehta, siis tundubki lapse jaoks, et mis ma teen- see on tühine aga tegelikult see ei ole tühine (Hans).*

**Kool ja kodu.** Seoses koostööle koduga on uuringus osalejate arvates väga oluline anda kodule edasi samad väärtused ja hoiakud, mida kasutab kool, et oleks ühtne ja arusaadav süsteem kõigi jaoks. Kui vanemal ja koolil on ühtsed nõudmised ja struktuur tunnustamiseks, siis on õpilasel lihtsam aru saada, mida temalt oodatakse ning tema tegevust tunnustatakse.

Uuringu käigus tuli intervjuudest välja, et kui vanemad ei huvitu kooli tegemistest või ei süvene oma lapse tegevustesse, siis võib tekkida probleeme kujundava hindamisega. Selline olukord tingib selle, et vanem võib saada vale arusaama kujundava hindamise süsteemist ning nõuda vaid hinde parandamist, süvenemata õpilase reaalsesse oskustesse. Kodused ja kooli ootused on õpilase jaoks erinevad ning õpilasel on keerulisem toime tulla.

Õpetajad selgitasid, et kui vanemad on süvenenud õpilase ja kooliga seotud tegemistesse, siis ei esine põhimõttelisi kaheti mõistmist ja õpilasele on kindlalt selge, mida temalt oodatakse, sest kodu ja kool on ühtsete nõudmiste ja ootustega, tunnustades ning suunates õpilast läbi õppeprotsessi.

Kokkuvõtteks nähtus uuringust, et õpetajad ootavad kujundava hindamise toetamiseks ka koostööd lastevanematega, seda nii õpetaja ja lapsevanema otsesuhtlusel, kui ka kooli ja kodu ühtsete arusaamiste ning eesmärkide täitmiseks.

### 3.3.5. Riikliku ja kohaliku omavalitsuse tugi.

Andmete analüüsi käigus moodustus kategooria „Riikliku ja kohaliku omavalitsuse tugi“ alamkategooriatest „Riiklikult ühtne süsteem“, „Rohkem ressursse“ ja „Töövahendid“.

Uurimuses osalenud õpetajad tõid välja, et nad ootavad riikliku ja kohaliku omavalitsusega seotud tuge. Toodi välja ka probleeme riiklikult ühtse süsteemi puudumise ning ressursside ja vahenditega seotud ootusi.

**Riiklikult ühtne süsteem.** Uuringus osalenud õpetajate seas olid suured ootused, et oleks olemas ühtne süsteem, millest kõik ühtselt aru saavad enne, kui kujundavat hindamist rakendama asutakse. Nad tõid välja, et kujundavat hindamist ei peaks kasutama kõikides õppeasutustes ja -tasemetes.

*Võibolla päris kujundava hindamisega põhikooli lõpuni ei tohiks minna (...) sest gümnaasium on meil väga hindekeskne (...) kui sa tuled sealt ikka puhtalt mittehindamise pealt, siis võib see gümnaasiumis, suures gümnaasiumis ikka alguses ikka täitsa lolliks võtta (Juhani).*

Uurimuses osalenud õpetajad tõid välja ka olukorra, et võiks luua mingi ühtse süsteemi ja võtta see koolides üheks hindamise aluseks. Mitu uuritavat tundsid muret, et keegi võiks üheselt ära öelda, kuidas kujundavat hindamist tuleks ellu viia, sest hetkel on igaühel oma nägemus asjast. Uuritavad tõid välja ka lahenduse, et võiks olla kindel programm kujundava hindamise rakendamise kohta, mis põhineks riiklikel ja kohalike omavalitsuste nõudmistel, kuid kajastaks siiski seejuures kooli reegleid ja soove.

*Programm oleks selle kohta kohe (...) see peaks olema põhimõtteliselt kooli poolt välja töötatud. See peaks kajastama kooli reegleid ja soove (Mari).*

Samuti leiti, et võiks olemas olla ühtsed kriteeriumid hindamiseks, mis lihtsustaks õpetajate tööd hinnete seletamisel ja annaks ka õpilastele koolide vahel liikudes ühtsed arusaamad kujundavast hindamisest.

*Sellised hindamisskaalad on tõesti mõnel kooli juba tehtud neid võiks siis jagada (Tiit).*

Uuritavad õpetajad ootasid ka seda, et uued alustavad õpetajad saavad kujundava hindamise kasutamise kohta vastava metoodika kõrgkoolist ning ei vaja seejärel vähemalt esialgu toetust.



Kokkuvõtvalt saab öelda, et uuringus osalenud õpetajad ootasid riiklikul tasemel ühtset arusaadavat süsteemi, millele on ette antud kindel programm ja vahendid. Siinjuures on õpetajate väljaõppele antud ka suured ootused, et alustav õpetaja oleks kujundava hindamise metoodikaga tuttav juba enne tööle asumist.

**Rohkem ressursse.** Uuringus osalenud õpetajad väljendasid riiklike ja kohalike omavalitsuse toe vajalikkuse kõrval vajadust ka ressurssidele, mida uuringus osalejad ei seostanud ainult riikliku või omavalitsuselt oodatava toena, vaid ka juhtkonna enda otsustest. Samas oli uuritavaid, kes intervjuu käigus andsid mõista, et riikliku või kohaliku omavalitsuse nõudmiste või eralduste tagajärjel on selline ressursi jaotus üleüldse võimalik. Ressurssidega seonduvalt toodi intervjuudes välja klasside suuruse, koormuse ja ajaga seotud ootuseid.

Uuritavad leidsid, et ressursid on seotud nii riiklike, kohaliku omavalitsuse, kui kooli juhtkonna otsustega, kuid see on siiski mure, millega õpetajad peavad igapäevaselt toime tulema.

Uuringus osalenud õpetajad tõid välja, et klasside suurus on liiga suured ning tänu sellele ei jõuta kõikide õpilasteni. Uuringus osalenud õpetajad ootasid, et õpilaste arv oleks vähemalt poole väiksem, mis tagaks parema tagasiside kvaliteedi. Kujundavat hindamist praktiseerinud õpetaja tõi välja, et kujundav hindamine on kindlasti otstarbekam, kui klassis oleks õpilasi vähem, sest see annaks võimaluse õpetajal õpilasi paremini jälgida.

*Probleem ongi selles, et kui klasside arvud on 24 kuni 26 õpilast siis tegelikult õpetajat on üks. See [õpetaja] tagasisidet ei jõua lastele anda. See ongi see, miks seda rakendada on keeruline. Tuleks rakendada aga... see on väga keeruline (...) väiksemad klassid peaksid olema, et õpetaja saaks anda sellisel kujul tagasisidet nagu kujundav hindamine peaks olema (Hans).*

Uuringus osalenud õpetajad tõid välja ühe ootusena ka väiksemat töömahtu seoses kujundava hindamise rakendamisega, kuna õpetajatele on määratud maksimaalne klassikomplekt, maksimaalsete tundide arvuga. Toodi välja lahendustena näiteks kahte klassijuhatajat, vähem tunde ja vähem õpilasi.

*Õpetajate töömaht lihtsalt (...) me ei saa seda tunnipõhiselt lugeda. Selles mõttes ei saa illusioonides elada. (...) Ma arvan et ei teki mingit probleemi, kui klassil on kaks klassijuhatajat. et ei saa hakkama või on probleeme. Ei teki. Aga paraku täna tänaseks pole see võimalik lihtsalt (Mari).*

Kõik uuritavad tõid välja, et kui neil oleks koormus väiksem, oleks neil ajalist ressursi rohkem ning seeläbi saaks kujundavat hindamist rakendada rohkem just tööde parandamise ja tagasiside andmise teel. Osad uuritavad tõid välja, et tänu ajalise ressursi puudusele ei ole võimalik neil jälgida varasemat tagasisidet ning analüüsida, kas õpilased on õppust võtnud ja arenenud. Uurimuses osalenud õpetajate sõnul hindasid nad kujundava hindamise raames konkreetset tööd, et kuidas õpilasel see õnnestunud on, mitte protsessi ega õpilase arengut. Üks õpetaja oli kindel, et tema taolist hindamise viisi ajaliselt kindlasti ei jõua rakendada.

*Ei jõua, ei jõua. Oleme ausad. Kindlasti ei jõua (...) ja näiteks klasside õpetajad kurdavadki, kui kaua võtab neil selle noh, veerandi lõpus selle kokkuvõtva mis ta siis on nüüd hindamise kirjutamine või see on meeletu töö, et see on nagu natukene... see läheb natuke liiga raskeks (Indrek).*

Teine uuringus osalenud isik tundis aga muret, et õpetajatel on tundide viisi tööd, kuid kõik on tasustamata, millest ühtegi senti õpetajale ei maksta, mistõttu oli tema ootus seotud väga tihedalt just riiklike ja kohalike omavalitsuste otsustega.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et uuringus osalenud õpetajad ootasid, et nii riiklikult, kui kohaliku omavalitsuse tasemelt toetataks rohkem ka õpetajate ressursivajadusi, milleks on väiksemad klassid, väiksem koormus, rohkem aega, et seeläbi õppida õpilasi paremini tundma, pakkuda toetavat õpikeskkonda ning pakkuda adekvaatsemat hinnangut. Kindlasti on siinkohal oluline ka koostöö erinevate projektidega, mis pakuks õpetajatele tuge nendel hetkedel, kui õpetaja isiklikud eelistused ja arvamused hakkavad tööd segama ning võrdväärne tasu tööle.

**Töövahendid.** Uurimuses osalenud õpetajad väljendasid riiklikult ühtse süsteemi ja kohalike omavalitsuse toe puudumise ning ressursside olemasolu kõrval ka vajadust töövahendite järele. Vahenditega seonduvalt tõid intervjueeritavad välja ootused töövahendite olemasolule, nende töökindlusele ja erinevate kujundava hindamise abivahendite jagamisele.

Uuringus osalenud õpetaja Tiiu arusaamist mööda oli kujundav hindamine osaline projektitöö, mis hõlmas endast informaatika vahendite kasutamist. Uuritava ootus oli, et kooli tekiksid ka töövahendid, mis võimaldaks tal õpetajana läbi viia talle etteantud ülesandeid. Kuna antud uuringus osalenud õpetaja nägi kujundavat hindamist võrdse mõistena osalise projektiõppega, mille üheks osaks oli informaatika vahendite kasutamine siis oli oligi tema ootus, et need vahendid, mis koolis olemas on, võiks ka töötada ja omada kindlat internetiühendust.

*Ma olen väga seda meelt (...) kui lapsed saaksid neid infotehnoloogiavahendeid kasutada aga see tähendab seda, et klassis, igas klassiruumis, igal laual peaks siis see arvuti olema, mis ka korralikult töötab (Tiiu).*

Lisaks leidis üks uuritav, et erinevaid abivahendeid ja projekte, mis on seoses kujundava hindamisega loodud, võiks jagada kõigiga, et iga õpetaja ei peaks ise hakkama nullist midagi looma, vaid saaks seda vastavalt oma vajadustega kohandada.

Kokkuvõtteks saab öelda, et uuringus osalenud õpetajad ootasid õppimise ja kujundava hindamise toetamiseks töötavaid vahendeid. Samuti oodati olemasolevate heade abivahendite ja projektide jagamist, mis aitaks kaasa õpetajate töökoormuse vähenemisele ning annaks võimaluse täita neile pandud ülesandeid.

Uurimisküsimuse „Millised on õpetajate ootused kujundava hindamise toetamises“ kokkuvõtteks saab öelda, et uuringus osalenud õpetajad tõid välja ootusi, mis olid seotud riiklike ja kohalike omavalitsusega, millest nähti alust kogu uue süsteemi vastuvõtmiseks. Peamiseks mureks oli, et riiklikult ei ole toetust ja erinevaid ressursse õpetajatele ette nähtud, et õpetajatel oleks võimalik tagada vajalikku ja motiveerivat õpikeskkonda õpilastele ning üleüldiselt seda, et puudub riiklikul tasemel ühtne arusaadav süsteem kujundava hindamise rakendamiseks. Läbi riikliku toetuse nähti ka erinevate projektide toetuse suurenemist. Lisaks olid uuritavad pannud suured ootused organisatsioonile ja juhtkonnale, kus loodetakse leida koostööd ja toetust ühiste eesmärkide ja arusaamade kinnitamiseks. Lõpuks tõid intervjuueeritavad välja ka ootused koolitustele, mis võiksid olla pigem vabatahtlikud ja praktilise suunitlusega ning kaasata läbi erinevate pikemaajaliste projektide ka kõrvalisi isikuid kujundava hindamise toetamiseks klassiruumi. Uuritavatel olid ootused ka lapsevanemate koostööhuvile, mis peaks toetama ühtseid eesmärke ning leidis ka uuritavaid, kellel kujundava hindamise rakendamise toetamiseks ootused puudusid, seoses sellega, et nemad nägid kujundava hindamise väljundit vaid algklassides, mis ei puutu aga nende pärusmaale.

#### 4. Arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärk oli välja selgitada, milline on õpetajate arusaam kujundavast hindamisest, kuidas kirjeldavad õpetajad kujundava hindamise protsessi ning millised on õpetajate ootused kujundava hindamise rakendamise toetamiseks. Järgnevalt arutletakse olulisemate tulemuste üle.

Esimese uurimisküsimuse „Missugune on õpetajate arusaam kujundavast hindamisest?“ kontekstis nägid uuringus osalenud õpetajad kujundavat hindamist kui töövahendit, mis aitab aega ja eesmäärke planeerida. Lisaks tõid intervjuueeritavad välja, et kujundav hindamine nõuab tihedat koostööd õpilase ja õpetaja vahel ning on informatiivne, andes õpilase arengust adekvaatse pildi. See ühildus Blanchard (2009) kirjeldusega, kus ta nägi kujundavat hindamist kui vahendit, mis on mõeldud selleks, et informeerida ning parandada õpilase õppimist, mis enamasti on hindeta hindamine ja eeldab õppijale tagasiside andmist. Käesolevas uurimuses läbiviidud intervjuude kokkuvõttena saab öelda, et kõik uuringus osalejad käsitlesid kujundavat hindamist kui õppijale tagasiside andmist, kuid sidusid selle siiski hindegaga, et tagada enda sõnul õpilastele arusaadavam süsteem. Töö autor leiab, et kahe hindamissüsteemi paralleelne kasutamine ei oleks vale, kuid anda kujundavat hindamist edasi vaid hindegaga ei sobi selle süsteemiga kokku. Praegu on Eestis ka olukord, kus hetkel kehtiv põhikooli riiklik õppekava (2014) annab kujundava hindamise võimaluse, aga samas nõuab, et kokkuvõttev hinne oleks viiepallisüsteemis õpilase koolist lahkumisel või hiljemalt II kooliastme lõpul, mis on aluseks õpilase järgmisesse klassi üleviimisel. Antud süsteemis on kindlasti vaja pakkuda ühtset riikliku mõistmist, mis on kujundav hindamine ja seeläbi anda ka täpsed vahendid (nt programmid) ning arusaam, mida selle tegemiseks teha tuleb, toetamaks õpilaste arengut.

Uurimuses osalenud õpetajad, kellel puudus praktiline kogemus kujundava hindamisega, nägid seda kui töomahukat tegevust, millest huvitub vaid juhtkond. Näiteks Pakosta (2012) oli oma töös välja toonud ühiskondliku surve ja Anderson (2015) mõõtevahendi mõisted, mis hindamisega kaasas käivad. Töö autor näeb, et kui õpetajatele öeldakse, et sa pead nüüd üht- või teistmoodi hindamist rakendama, siis on see juba surve, mis tuleneb ühiskonnast, kus me elame. See, et ainult juhtkond kujundavast hindamisest huvitub, on pigem uurija arvates seotud organisatsioonis tegemata tööga, teadvustamaks õpetajatele, miks midagi tehakse. Õpetajad, kes ei saa aru mida neilt oodatakse, ei tule ka uuendustega kaasa, sest nad jäävad ootama juba toimivat süsteemi, mis ei nõuaks neilt üleliigset ajalist ressursi.

Uuringu käigus läbiviidud intervjuudest kõlas läbi, et need, kes olid kujundavat hindamist rakendanud, pidasid seda pigem heaks aja planeerimise vahendiks, mis võibki esimesel aastal rohkem aega võtta, kuna puudub veel struktuur ja oskus oma asju planeerida. Seda mõttekäiku on toetanud ka mitmed autorid (nt Jürimäe et al., 2012; Leahy et al., 2005), kes on leidnud kujundava hindamise kohta, et õpetajate arvamuse kohaselt nõuab tagasisidestamine täiendavat aega, kuid seda vaid alguses, kui õpilased ja õpetajad ei ole

sellega veel harjunud. Brookhart (2007/2008) tõi aga välja, et tagasisidestamine ei peaks olema lisaaeg, kuna see peaks olema õppeprotsessi loomulik osa, kus õpetaja saab õpilastega suhelda ja anda jooksvat tagasisidet. Töö autor peab oluliseks, et seni, kuni pole tekkinud harjumus uuest õppeprotsessist, ei saa oodata ka õpetajatelt oskust aega planeerida. Tagasisidestamise loomulikkuse tagamiseks on vaja vaid saada kogemusi, mida ei tohiks õpetajatele peale suruda, vältimaks tõsist vastuseisu kõikide uuenduste vastu.

Uuringus oli ka üks õpetaja, kes sidus kujundava hindamise konkreetselt osalise projektiõppega ning üks, kes pidas kujundavat hindamist hinde kujundamiseks perioodi lõpus. Danielson jt (2010) on välja toonud, et tagasisidet on vaja õppimisprotsessile, protsessi tulemusena valminud projektile ja progressile, mis näitab, kuidas õppiija on õppeprogressi käigus edenenud. Sellest võiks järeldada, et üks õpetaja näeb kujundavat hindamist lühiajaliselt projektõppena, kus lühema aja jooksul jälgitakse õppeprotsessi ja õpilase arengut ning teine, kes arvatavasti pole veel päris hästi aru saanud, mis kujundav hindamine on ning kuidas seda rakendada peaks. Taoliste õpetajate teadmiste avardamiseks oleks uuringu autori arvates vaja praktilisi olukordi, kus nad saaks kujundavat hindamist rakendada näiteks juhendaja (nt kogenenud praktiku) abil. Tegemist ei tohiks olla ühekordse kohtumisega vaid ehk pigem nn mentorsuhtega, kus kogenenud praktik saab edasi anda oma nippe ja oskusi ning vastata tekkinud küsimustele.

Teise uurimisküsimuse „Kuidas kirjeldavad õpetajad kujundava hindamise protsessi?“ kontekstis vastasid uuringus osalenud õpetajad läbi kuue taseme, milleks olid esialgsete võimete kaardistamine, eesmärkide seadmine, eesmärkide jagamine, õppeprotsess, pingutust nõudvad ülesanded ja õppimise toetamine ning kokkuvõttev hindamine. Jürimäe jt (2014) tõid välja erinevad etapid, mida on vaja kujundava hindamise juures teha. Nendeks olid õppeeesmärkide seadmine ja esialgsete teadmiste väljaselgitamine, õpilastele tagasiside andmine, õpilaste kaasamine hindamisse ja hindamine ning täiendava tagasiside andmine ja edasise arengu planeerimine. Nii käesolevas uurimuses osalenud õpetajate, kui ka Jürimäe jt (2014) etappides ühtis see, et mõlemad nägid esimese etapina mingite esialgsete võimete väljaselgitamist ja eesmärkide seadmist. Edasi läks tee erinevaks, sest õpetajad kirjeldasid eesmärkide jagamist, õppeprotsessi, pingutust nõudvaid ülesandeid ja toetamist ning kokkuvõtvat hindamist. Jürimäe aga keskendus peale olukorra ja esialgsete võimete selgitamist tööle õpilasega, kus anti tagasisidet, kaasati ning planeeriti edasist arengut.

Intervjuude alguses kirjeldasid intervjuueeritavad üldiselt, mida nemad kujundava hindamise protsessina näevad. Enamasti oli tegemist Blanchard'le (2009) sarnase käsitlusega, kus kokkuvõtva hindamise korral esiteks õpetaja õpetab, seejärel õpilased õpivad ning

viimaks toimub õpetajapoolne hindamine. Uurimuses osalenud õpetajad tõid aga välja, et esimeses tapis tuleks uurida õpilaste esialgset taset. Edasi tuleks eesmärkide püstitamine, eesmärkide jagamine, õppeprotsess ja pingutustnõudvad ülesanded. Tiisvelt jt (2014) töö kohaselt on pingutust nõudvates ülesannetes seotud väljakutse, lõiming ning juhendamine ja analüüs. Antud teemas jäi uurimuse autorile mulje, et õpetajatel on segadus, mis see pingutust nõudev ülesanne täpselt on, sest nende kirjeldusest ei tulnud välja lõiming ning juhendamise ja analüüsi protsessis seostati seda vaid konkreetse ühe tööga, mida teha. Siinkohal oleks vaja kindlasti välja selgitada, kuidas õpetajad seda etappi ikkagi täpselt nägid ning vajadusel neid õpetajaid jõustada. Kuuenda, ja ka viimase etapi kirjelduses nähti kokkuvõtvat hindamist, mis toimub pika ja pideva protsessina, mida on vaja struktureerida. Kokkuvõtvat hindamist oli sarnaselt käsitlenud ka Salumaa ja Talvik (2016), kes vaatlesid kokkuvõtvat hindamist kui õpilaste kujunenud teadmiste, oskuste, vilumuste ja pädevuste taset peale teema käsitlemist või õppeperioodi lõpus, mille eesmärgiks on teatud ajaks omandatud teadmiste, oskuste ja vilumuste ning pädevuste taseme fikseerimine, lähtudes riikliku õppekava õpitulemustest. Uurimuse autor usub, et erinevus kujundava hindamise etappide kirjelduses võib tulla sisse ka kujundava hindamise käsitlusest, koolkonnast ning arusaamast, mis kujundav hindamine on. Kuna uurimuses osalenud õpetajad tunnistasid peaaegu kõik, et neil puudub täpne arusaam, siis on seda ka tulemustes mõnel kohal tunda, sest kujundavat hindamist aetakse segamini tavapärase hindamisega ehk traditsioonilise numbrilise hindamisega. Antud olukorras aitaks samuti ühtse arusaama rakendamine - kasvõi organisatsioonis.

Kolmanda uurimisküsimuse „Millised on õpetajate ootused kujundava hindamise rakendamise toetamiseks?“ kontekstis leidis õpetajaid, kellel puudusid enda sõnade kohaselt igasugused ootused. Oli ka neid, kes ootasid kujundava hindamise rakendamiseks organisatsiooni poolset tuge, erinevaid koolitusi, koostööd vanematega ning riikliku ja kohaliku omavalitsuse tuge. Need uuritavad, kellel puudusid igasugused ootused kujundava hindamise rakendamise toetamiseks, olid veendumusel, et kujundav hindamine on sobilik vaid algklassides. Sarnast käsitlust oli ka kujundava hindamise projekti esimese etapi uurimistulemuste aruandes (Jürimäe et al., 2011) võimalik lugeda klassiõpetajate silme läbi, kus nad tõid näiteks, et kui lapsed kooli tulevad, on nad erinevatel tasemetel. Jürimäe, Kärner ja Lamesoo (2011) tööst tuli veel välja, et seal uuringu osalenud õpetajate sõnul oleks veider hinnata neid lapsi nüüd ühtse standardi järgi, et kui neid pole selleks õpetatud. Seega võib oletada, et need õpetajad kes annavad ajalugu, eeldavad juba, et lapsed on omandanud oskused õppida ning neid pole vaja enam nii individuaalselt arendada ning hinnetega õppima

suunata. Uuringu autor leiab, et kõikide õpetajate jaoks ühtselt mõistetava hindamissüsteemi loomine aitaks kaasa erinevate hindamisega seotud eelarvamuste vähendamisele.

Uuritavad, kes olid pannud suured ootused kujundava hindamise rakendamise toetamiseks organisatsioonile ja juhtkonnale, soovisid näha koolipoolset tuge lihtsustamaks koostööd ja pakkuda toetust ühiste eesmärkide ning arusaamade kinnitamiseks. Eraldi töid uuritavad välja ootused õppealajuhatajale, et tema oleks see isik koolis, kes jõustaks ja nõustaks õpetajaid esmaselt seoses kujundava hindamise rakendamisega. Antud olukorras on õppealajuhataja see, kes hindab õpetaja tegevust ning siin on võimalik rakendada kujundava hindamise etappe õpetaja suhtes ehk kujundava hindamise etappe vaadates ootavad õpetajad õppealajuhatajalt just toetust viimase etapi juures, milleks on täiendava tagasiside andmine ja edasise arengu planeerimine (Jürimäe et al., 2014). See on suurepärane vahend näitamaks ka õpetajatele, et ka nende peal on võimalik kujundavat hindamist rakendada ning see töötab.

Töö autorile jäi mulje, et osades koolides puudus või ei olnud tutvustatud organisatsiooni arusaamasid erinevate hindamiste suhtes, sest intervjuudest tuli välja just alustava õpetaja jutust, et tema ei tea mis seal majas kujundava hindamisega seoses toimub ja kas sellel koolil on vastavad seisukohad võetud, sest talle pole neid tutvustatud. Ühtsete eesmärkide ja arusaamadega on õpetajal kindlasti lihtsam orienteeruda uuendustes ja kui õpetajal on asi enda jaoks selgeks mõeldud, siis on seda lihtsam ka õpilastel vastu võtta.

Kujundava hindamise rakendamise toetamise ühe väljundina nähti ka koolitusi, mis võiksid olla pigem vabatahtlikud ja praktilise suunitlusega ning kaasata läbi erinevate pikemaajaliste projektide ka kõrvalisi isikuid. Selle toetamiseks võib vaadata Anderson'i ja Palm'i (2017) uuringut, kus leiti, et kui õpetajatele pakkuda konkreetseid juhiseid kujundava hindamise rakendamiseks, siis toimusid positiivsed ilmingud nendes klassides, kes olid seotud programmiga. Lisaks omandasid selle uuringu kujundava hindamise rakendusega klassis olevad õpilased oskuseid, mida nad õppekava järgi veel omandama ei pidanud ning kogu õppetöö toimus loomulikumas keskkonnas. Käesoleva uurimuse autor arvab, et siinkohal võiks kujundava hindamise rakendamise koolitused toimuda mitte eraldiseisvatena, vaid näiteks aine kaupa. Erialastel koolitustel käivad õpetajad parema meelega ning saaks kohese ülevaate ja oskused kujundava hindamise rakendamiseks just oma aine raames. Teise võimalusena võiks luua ka projektid, mis pakuvad konkreetset tuge ja mentorlust kujundava hindamise rakendamises.

Koostööd vanematega nähti kujundava hindamise ühe olulise punktina, mis peaks toetama kodu ja kooli ühtseid eesmärke. Uuringus osalenud õpetajate seisukohast oli mure seotud tagasiside andmisega, mida suurtes koolides ja/või suurtes klassides õpetajad alati anda

ei jõua. Salder (1989) leidis juba, et tagasiside on kujundava hindamise võtmelement. Ka teised autorid (nt Black & Wiliam, 2009; Danielson et al., 2010; Popham, 2008) on tagasiside olulisust välja toonud ning leidnud, et õppijat ennast kaasataks. Siinkohal ongi ka uuringu autori silmis oluline, et reflekteerimise ülesanne ei saa jääda vaid õpetaja kanda ja seda eriti aineõpetajate raames, sest seal pole piisavalt aega iga õpilasega seda läbi teha. Siinkohal on ainuvõimalus kaasata peresid, kellel on võimalik see reflekteerimine kodus koheselt koolipäeva lõpus ära teha, andes sellega õpilasele tunde, et see mis ta teeb on väärtuslik. Käesoleva uurimuse autor on veendunud, et ühtsete eesmärkide ja toetusega toimivad kõik võimalikud uuendused kordades paremini ning annavad õpilasele julgustust uuendustega kaasa minna.

Riikliku ja kohaliku omavalitsuse toes nähti alust kogu kujundava hindamise süsteemi rakendamiseks. Uuritavad kirjeldasid, et ilma riikliku toetuseta ei ole õpetajatele ressursse ette nähtud, millega õpetajatel oleks võimalik tagada õppimist toetavat keskkonda, mida kujundav hindamine vajab. Läbi riikliku toetuse nähti ka erinevate projektide toetuse suurenemist. Anderson ja Palm (2017) olid hiljutises artiklis vaadelnud õpetajaid, kes said konkreetsemaid juhiseid kujundava hindamise rakendamiseks ning leidsid, et positiivsed ilmingud toimusid nendes klassides, kes olid seotud kujundava hindamise jaoks loodud programmiga. Käesoleva töö autor leiab, et kui riiklikult on ühtne süsteem loodud ning seda toetavad kindlad programmid, mis aitavad õpetajatel oma aine alasel kohaneda uue olukorraga, on taolisest hindamise süsteemist kasu kõigile ning eelkõige õpilasele ja õpetajale, kes üksteist peegeldades võiksid üheskoos areneda.

#### ***4.1. Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus***

Käesoleva magistr töö rakendamise on seotud mitmed piirangud. Näiteks üheks piiranguks on uurimuse valimi väike arv, mis oli tingitud peamiselt ajalisest faktorist. Osade intervjuude läbiviimiseks sobis intervjuueeritavatele vaid kahe aine vaheline tund, mille pikkus oli 45 minutit. Lisaks esines olukordi, kus intervjuueeritav oli intervjuu ära unustanud või olid tekkinud ootamatud olukorrad, mille tõttu tuli intervjuu edasi lükata või ära jätta. Samuti oli uurimuse intervjuueerimise osale planeeritud liiga vähe aega ning ei arvestatud võimalike intervjuueeritavate äraütlemistega. Liiga vähese aja jätmine ei andnud võimalust lõpuks eriolukordade puhul valida paremaid aegu intervjuude läbiviimiseks, mis oleks andnud intervjuudele ehk pikema ja sisukamaid vastuseid. Äraütleliste põhjenduseks töid uuritavad välja, et nad ei tunne end selles teemas kindlalt. Kahjuks ei töötanud selle puhul ka veenmine, et tegemist on anonüümse ja enda arvamusel põhineva tööga. Uuri ja tundis, et



äraütlemiste vältimiseks oleks vaja olnud rohkem vabamat aega, leidmaks kohe võimalust need intervjuud läbi viia, kui nõusolek saadi.

Teiseks piiranguks on valimi moodustamisega seotud küsimused. Uuriija kaasas valimisse oma tuttavad, kes uuritavas valdkonnas võiks mingit kogemust ja teadmist omada. Mugavusvalimit kasutades on kindlasti uurijal endal põnevam saada ülevaadet oma tutvuskonnas levivate väärtuste ja arusaamade kohta, kuid seda laiemale üldsusele kindlasti üldistada ei saa. Valim sisaldas mõlemast soost õpetajaid, erinevaid kooliastmeid, erinevaid vanuserühmi, erinevat töökogemuse perioodi (sh algaja õpetaja ja suure kogemusega õpetaja) ja erinevaid hindamise koolkondi. Taolised valimi erisused sattusid juhuslikkuse alusel, kuid andsid töö autori arvates suurema lisaväärtuse. Valimi koostamise juures oleks võinud kohe teadlikult määrata, et kõik valimisse sattuvad õpetajad on erineva taustaga ning leida nende kõrvale ka väga sarnase taustaga õpetaja, mis oleks andnud uuringule kohe algusest peale võimaluse võrrelda ka taustast tulenevaid arvamusi.

Andmete kogumise piiranguna saab välja tuua uurija vähest kogemust intervjuude läbiviimisel, mida mõjutas kindlasti ka analüüsiks kuluva aja planeerimine. Intervjueerimisoskuste puhul tundis uurija, et tal oli puudu lihtsalt üldisest kogemusest, kuidas poolstruktureeritud intervjuud läbi viia peaks. Peale igat läbiviidud intervjuud tegi uurija kokkuvõtte eelmise intervjuu õnnestumiste ja ettepanekute kohta, mida ta ka järgmisel korral arvestas. Kuna intervjuude toimumise ajad tuli sättida nii uuringu tegijale kui ka uuritavatele sobivate aegade konsensusel, tekkis nii mõnigi olukord, kus tuli ka uurija jaoks üllatusena intervjuud läbi viia ka mitte sobilikes kohtades (nt kohvikus). Kindlasti tasuks tulevikus planeerida intervjuude läbiviimise jaoks vähemalt kaks korda rohkem aega, kui esialgselt plaanitud, et selliseid üllatusmomente vältida. Samuti tasuks intervjuude aeg planeerida veerandi alguse poole, kus õpetajatel tuleb ette vähem ootamatuid olukordi.

Andmeanalüüsi piiranguna saab välja tuua, et kuigi intervjuude kodeerimisel kasutas töö autor ühte tööga mitteseotud kaaskodeerijat peale seda, kui andmed olid sisestatud *QCAmap* keskkonda, oleks tulnud kasutada ka teisi kaaskodeerijaid, mis oleks suurendanud tulemuste usaldusväärsust.

Andmete analüüsimisel on osades kohtades arvuliselt välja toodud, mitu isikut ühele või teisele küsimusele vastas, et väljendada uuringus osalenud õpetajate arvamuste ulatust uuringu piires ning toetada uurimuse kontekstist sisu. Kvalitatiivse sisuanalüüsi puhul pole isikute arvuline välja toomine tavapärane, kuna enamasti lähtutakse arvamusest, et intervjuude kaudu kogutud andmete puhul on oluline kvaliteedi ülevaade, mitte number, mitu vastanut omas mingit arvamust (Pyette, 2003). Samas on töö autor lähtunud teisest

lähenemisest, millega soovis ta mõista paremini uurimuse kontekstiliselt sisu. Teises lähenemises peetakse loendamist üheks protsessi osaks ning seeläbi on ka numbritel oluline roll näitamaks mustrit vastustes või selgitamaks mingit käitumise tähendust (Sandelowski, 2001).

Olgugi, et piiranguid oli palju, oli see hea võimalus magistritöö autoril saada kogemus kvalitatiivse uurimuse koostamisest ning seeläbi ka areneda kujundava hindamise teema põhiselt. Saadud kogemuse põhjal mõistab töö autor paremini ka taolise mahuka uurimistöö läbiviimiseks vajalikku aega.

Käesoleva magistritöö praktiliseks väärtuseks võib aga pidada olulise hulga kujundava hindamisega seotud kirjanduse, sh uurimistulemuste läbitöötamist ja esitamist. Võttes aga arvesse just valimi väiksust ja seda, et uurimistulemusi pole võimalik üldistada, võib siiski praktilise väärtusena välja tuua selle, et see andis väga hea kogemuse kvalitatiivse uurimuse läbiviimiseks ning hea ülevaate erinevatest arusaamadest töö kirjutaja tutvuskonnas. Kvalitatiivse uurimuse eeliseks oli võimalus saada lähivaade tutvuskonnas levivatest arvamustest, mille põhjal saaks edasi teha ankeedi suuremate uurimuste läbiviimiseks. Laialdasem ent piiritletum uurimus annaks juba parema ülevaate kindlamast arusaamast ja vajadusest kujundava hindamisega seoses, mis võimaldaks paremini organiseerida ka õpetajate koolitusi või ainesektsioonide tööd, mille kaudu kujundava hindamisega tekkivaid probleeme kiiremal ja organiseeritumal lahendada.

### **Tänuõnad**

Täna kõiki uuringus osalenud tegevõpetajaid, kes kiirel ajal ja koostöövalmilt panustasid käesoleva uurimuse valmimisse. Lisaks tänaks veel oma peret. Eraldi tooks välja veel Lauri ja Merili, kes olid töö valmimisel mitmekülgset abiks ja toeks.

### **Autorsuse kinnitus**

*Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.*

28.05.2017

Gady Pähklemäe

### Kasutatud kirjandus

- Akawai, R. L., Andrade, H. L., Du, Y., & Wang, X. (2009). Rubric-Referenced Self-Assessment and Self-Efficacy for Writing. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 287-301.
- Alver, L. (1996). *Hindamisprotsessidest tänapäeva koolis*. Publitseerimata lõputöö. Tartu Ülikool.
- Anderson, S. (2015). *Kas õppimist toetav hindamine on õiglane? Deskriptiivne vaade õigluse tajumisele*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Andersson, C., & Palm, T. (2017). The impact of formative assessment on student achievement: A study of the effects of changes to classroom practice after a comprehensive professional development programme. *Learning and Instruction*, 49(2017), 92-102.
- Atkin, J. M., & Sato, M. (2006/2007)). Supporting Change in Classroom Assessment. *Educational Leadership*, 64(4), 76-79.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1185.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8-21.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. Phi Delta Kappan. London: GL Assessment.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Black, P., Wilson, M., & Yao, S-Y. (2011). Road Maps for Learning: A Guide to the Navigation of Learning Progressions. *Measurement*, 9(2-3), 71-123.
- Blanchard, J. (2008). Learning awareness: constructing formative assessment in the classroom, in the school and across schools. *The Curriculum Journal*, 19(3), 137-150.
- Blanchard, J. (2009). *Teaching, learning and assessment*. Berkshire: Open University Press.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G.F. (1981). *Evaluation to Improve Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Brighton, C. M., Callahan, C. M., & Moon, T. R. (2005). Development of Authentic Assessment for the Middle School Classroom. *The Journal of Secondary Gifted Education*, XVI(2/3), 119-133.

- Brookhart, S. M. (2004). Assessment Theory for College Classrooms. *New Directions for Teaching and Learning*, 2004(100), 5-14.
- Brookhart, S. M. (2007/2008). Feedback That Fits. *Educational Leadership*, 65(4), 54-59.
- Brookhart, S. M. (2009). *Grading*. New York: Merrill.
- Collins, S., & Osborne, J. (2001). Pupils' views of the role and value of the science curriculum: a focus-group study. *International Journal of Science Education*, 23(5), 441-467.
- Danielson, K., Fluckiger, J., Pasco, R., & Tixier y Vigil, Y. (2010). Formative Feedback: Involving Students as Partners in Assessment to Enhance Learning. *College Teaching*, 58(4), 136-140.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today*, 24(2), 105-112.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2010). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.
- Huertas, J. A., Panadero, E., & Tapia, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 806-813.
- Häidkind, P., & Palts, K. (2013). *Lapse arengu hindamine. Lapse arengu hindamise ja toetamise juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele*. Külastatud aadressil [http://www.hm.ee/sites/default/files/juhendmaterjal\\_alusharidus.pdf](http://www.hm.ee/sites/default/files/juhendmaterjal_alusharidus.pdf).
- Jürimäe, M., Kärner, A., & Lamesoo, K. (2011). *Kujundava hindamise projekti I etapi uurimistulemuste aruanne*. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Jürimäe, M., Kärner, A., & Tiisvelt, L. (2014). *Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine*. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Kadajas, H.-M. (1996). Õpitulemuste hindamise probleeme ja põhiseisukohti. H.-M. Kadajas (Toim), *Hindamine: probleeme ja lahendusi* (lk 6-8). Tallinn: Haridusministeerium.
- Kadajas, H.-M., & Maansoo, V. (2006). *Õpitulemuste hindamise alustest*. Tallinn: Argo.
- Keller, G. (2013, 17. mai). Keller: kehtiv hindamissüsteem toodab luusereid. Külastatud aadressil <http://www.postimees.ee/1239614/keller-kehtiv-hindamissusteem-toodab-luusereid>.
- Kingston, N., & Nash, B. (2011). Formative Assessment: A Meta-Analysis and a Call for Research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(4), 28-37.
- Koemets, K. (2003). *Koolihinne-lahendamatu või lahendatav probleem I, II kooliastmes?* Publitseerimata diplomitöö. Tartu Ülikool.

- Laherand, M. L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Miil, K. (2013). *Kujundav hindamine ja selle rakendamine kirjandusõpetuses*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Mägi, K. (2002). *Hindamine kui probleem õppekavateoorias ja koolipraktikas*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Natriello, G. (1987). The Impact of Evaluation Process on Student. *Educational Psychologist*, 22(2), 155-175.
- Pakosta, H.-L. (2012). *Kujundava hindamise rakendamine erineva staažiga õpetajate igapäevatoos*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Popham, J. W. (2008). *Transformative assessment*. Alexandria, Virginia USA: ASCD.
- Punnar, N. (2001). *Hindamine- kas, miks ja kuidas*. Publitseerimata diplomitöö. Tartu Õpetajate Seminar.
- Põhikooli- ja gümnaasiumi riiklik õppekava. (2002). *Riigi Teataja I 2002, 20, 116*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/174787>.
- Põhikooli riiklik õppekava. (2011). *Riigi Teataja I, 14.02.2011, 1*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001>.
- Põhikooli riiklik õppekava. (2013). *Riigi Teataja I, 28.03.2013, 7*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/128082013007>.
- Põhikooli riiklik õppekava. (2014). *Riigi Teataja I, 29.08.2014, 20*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>.
- Pyett, P. M. (2003). Validation of Qualitative research in the “Real World”. *Qualitative Health Research*, 13(8), 1170-1179.
- Sadler, R. D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Salumaa, T., & Talvik, M. (2016). *Kujundava hindamise kaudu iga õpilase arengu toetamine*. Tallinn: Merclecons ja Ko.
- Salumaa, T., & Talvik, M. (2017). *Iseseisva õppimise oskuste süsteemne arendamine kujundava ehk õppimist toetava hindamise kaudu*. Tallinn: Merlecons ja Ko.
- Sandelowski, M. (2001). Real Real qualitative researchers do not count: the use of numbers in qualitative research. *Research in Nursing & Health*, 24(3), 230-240.
- Sarv, E.-S. (1996). Mõned vaated hindamisele. H.-M. Kadajas (Toim), *Hindamine: probleeme ja lahendusi* (lk 4-5). Tallinn: Haridusministeerium.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of Evaluation*. Lafayette: Purdue University.

- Tiisvelt, L. (2013). *Kujundavat hindamist juurutavas professionaalses õpikogukonnas osalenud ning mitte osalenud õpetajate õpikäsitluste võrdlus*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Varblane, M. (2015). *Kujundava hindamise eelised kokkuvõtva hindamise ees viiuliõppes Nõo Muusikakooli õpilaste ja nende vanemate hinnangul*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia.
- Õppimist toetava hindamise lehekülje pilootversioon (s.a.). Külastatud aadressil <https://6ppimisttoetavhindamine.wordpress.com/>.
- Yow, V. R. (1994). *Recording Oral History: A Practical Guide for Social Scientists*. Thousand Oaks: Sage.

## **Lisad**

### ***Lisa 1. Andmete kogumise intervjuu kava***

**Teema:** Õpetajate arusaamad kujundavast hindamisest ning ootused kujundava hindamise rakendamise toetamiseks.

**Eesmärk:** Välja selgitada, missugune on õpetajate arusaam kujundavast hindamisest, kuidas kirjeldavad õpetajad kujundava hindamise protsessi ning millised on õpetajate ootused kujundava hindamise rakendamise toetamiseks.

#### **Uurimisküsimused:**

1. Missugune on õpetajate arusaam kujundavast hindamisest?
2. Kuidas kirjeldavad õpetajad kujundava hindamise protsessi?
3. Millised on õpetajate ootused kujundava hindamise rakendamise toetamiseks?

#### **Intervjuu kava**

Intervjuu algab uurija ja uurimuse tutvustamisega, vajadusel kirjutab vastaja alla informeeritud nõusoleku lehele. Uurija palub luba intervjuu salvestada seletusega, et seda keegi peale intervjuerija ja töö juhendaja ei kuule, nimi muudetakse ja avaldatakse ainult tsitaadid, mis ei võimalda jutustaja isikut identifitseerida.

#### **Sissejuhatavad küsimused**

- Mida Te soovite enne intervjuud minult uurimuse kohta küsida?

#### **Põhiosa küsimused**

##### ***1. Kuidas kirjeldavad õpetajad kujundava hindamise eesmärki ja protsessi?***

- 1.1. Mida tähendab Teie jaoks kujundav hindamine?
- 1.2. Kirjeldage, kuidas näete Teie kujundava hindamise eesmärki?
- 1.3. Palun kirjeldage kujundava hindamise protsessi/ Kuidas toimub Teie arvates kujundav hindamine?
  - 1.3.1. Kuidas toimub Teie arvates õppeprotsesside kavandamine ja eesmärkide seadmine?
  - 1.3.2. Milles seisneb Teie arvates eesmärkide jagamine?
  - 1.3.3. Milles seisneb pingutust nõudva ülesande täitmine ja õppimise toetamine?
  - 1.3.4. Kuidas toimub teie arvates kokkuvõttev hindamine?

1.3.5. Kuidas ja kas Teie arvates peaks kujundavat hindamist kasutama ja kuidas seda tuleks rakendada?

1.4. Miks on/ei ole Teie arvates õppimise algul vaja õpilasi kaasata õppe-eesmärkide püstitamisesse? Põhjendage palun.

1.5. Miks peaks õpetaja julgustama õpilasi vastu võtma vastutust oma õppimise eest? Põhjendage palun.

1.6. Kuidas peaks hoolitsema selle eest, et õpilastel oleks piisavalt aega tagasiside põhjal oma töid parandada? Kuidas seda võiks tagada?

1.6.1. Mida olete Teie sarnastes olukordades teinud? Kuidas reageerinud?

1.6.1.1. Kirjeldage mõnda juhtumit, mille keskmes on tagasiside põhjal tööde parandamine.

## **2. Millised on õpetajate ootused kujundava hindamise rakendamise toetamiseks?**

2.1. Missugust toetust õpetajad Teie arvates vajavad seoses kujundava hindamise rakendamisega? Põhjendage palun.

2.2. Kas ja kuidas Teie koolis kujundavat hindamist rakendatakse?

2.3. Kes ja kuidas saaks kujundava hindamise rakendamist toetada?

2.3.1. Kuidas oleks võimalik aru saada, et õpetaja vajab kujundava hindamise juures välist abi?

2.4. Millest võiks olla kujundava hindamise juures kõige rohkem kasu? Põhjendage palun.

2.5. Missugused organisatsioonist tulenevad tegurid võivad kujundava hindamise kasutamist mõjutada? Palun kirjeldage neid.

2.6. Millised võiksid olla peamised probleemid seoses kujundava hindamise rakendamisega. Selgitage veidi oma arvamust.

## **Intervjuu lõpetamine**

- Mida sooviksite veel lisada selle teemaga seoses, mille kohta ma ei küsinud?
- Kui mul tekivad lisaküsimused, kas ma saan Teiega veel ühendust võtta?

„Tänan veel kord, teie vastused on selle teema uurimisel väga olulised.“



## Lisa 2. Väljavõte kodeerimisest QCAmap programmiga

V: Mina julgen väita, et kõik loomingulised tööd peavad minema kujundava hindamise alla. Ma küll ei kujuta ette, et kui õpilane peab midagi

Category Formation

D1: Protsess	D11: Lapsevanemale lapse areng	D21: Osaline projektiõpe
D2: Puudub mõistmine	D12: Individuaalne	D22: Hinde kujundamine perioodi
D3: Loomingulised tööd (kõik kuj.	D13: Õpimise ja motivatsioon	D23: Ei stimuleeri õppima
D4: Kindel areng (õpilase)	D14: Ajamahukas tegevus	D24: Õpilasele millegi selgeks te
D5: Väga hea ajaplaneerimise val	D15: Suhtlus õpilase ja õpetaja vi	D25: Lapse arengu hindamine
D6: Õpilaste võimetele hinnagu a	D16: Eneseanalüüsi arendav	D26: Lõiming erinevate ainete va
D7: Õpilast toetav	D17: Lapsele positiivse tagasiside	D27: Õpetaja enda eneseanalüüs
D8: Pidev hindamine	D18: Praktiline tegevus	D28: Õpetaja eesmärkide seadmi
D9: Informatiivne	D19: Väärtustega seotud eesmärg	
D10: Lapsele arengutaseme mää	D20: Bürokratia	

D29:  add

tegelikult ju tänapäeva lapsel on ju see ka, et ta on küllalt praktiline, ta küsib kohati, aga et mis ma sellest saan, et ma seda õpin. Mis ma siis ütlen, et noh ajalugu tuleb õppida selle pärast, et siis ei korda vigu. Nad ei saa sellest aru, see on liiga abstraktne. Ja siis sa peadki nagu teda noh, nagu muinasjutuks tegema selle ajaloo, eriti seal viis, kuus ja siis seal seitsmendas natuke hakkama kruvima ja üheksandas siis panema mõnuga, eksju. Siis nad on valmis selleks. Aga kui sa viiendas nagu ajad taga iga fakti ja aastaarvu ja ei andesta ühtegi eksimust, siis see pingutus on ju läinud tühja. Aga kui ta viienda klassi lõpus on sul sama särasilmne, kui viienda alguses, noh, siis sa ju oled saavutanud kõik, mis sa oled tahtnud. Et see on minu seisukoht, muidugi. Mul on vastu vaidlejad, kes ütlevad, et ei, ikka peab olema kohe alguses niimoodi ajad teljestatud, et laps peaks kohe niimoodi aru saama, kus on mis ja kõik oleks nagu selge. Noh, mina julgen väita, et isegi üheksanda klassi lõpus läheb see ajastu veel sassi ja ma olen näinud isegi veel gümnaasiumis seda. Et mina leian ikka, et kõik inimesed, inimesed on erinevad, et osad on insenerid, osad on ajaloolased ja osad on hoopis tõlgid ja kõigile peab olema seda entusiasmi.

